



Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

MALU SANTOS DA SILVA

**LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM
LÍNGUA INGLESA**

Feira de Santana-BA
2025

MALU SANTOS DA SILVA

**LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser.

Feira de Santana-BA
2025

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

S5811

Silva, Malu Santos da

Letramento acadêmico e digital: práticas de leitura na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Língua Inglesa / Malu Santos da Silva. – 2025.

131 f.: il.

Orientador: Alex Sandro Beckhauser

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2025.

1. Letramento digital. 2. Formação de professores. 3. Língua inglesa. 4. Práticas de leitura. 5. Práticas pedagógicas. I. Beckhauser, Alex Sandro, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 371.13

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar, primeiramente, minha eterna gratidão a Deus por ter me permitido essa caminhada até aqui. O caminho foi desafiador com muitos obstáculos, dois diagnósticos de câncer e um pós-cirúrgico bem limitante, mas Deus, em sua infinita bondade e cuidado, me revestiu de proteção e paciência para entender que tudo tem o seu tempo certo de acontecer. Por isso, não há palavras que consigam traduzir ou explicar o quanto o meu coração é grato a Deus e as pessoas que estão ao meu lado durante toda essa jornada.

À minha tia, Brandina, e ao meu noivo, Josimar, pelo cuidado e atenção que sempre tiveram comigo, principalmente nos últimos anos, quando precisei me deslocar para cursar o mestrado em outra cidade e a dupla jornada posterior, enquanto prosseguia com o trabalho e a pesquisa.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro concedido. Esse suporte foi fundamental para o desenvolvimento da minha pesquisa e para a minha formação acadêmica.

Ao meu orientador, Professor Dr. Alex Beckhauser, por toda caminhada durante esses dois anos. Obrigada por fazer com que as orientações ocorressem de forma leve e pela compreensão durante todo o período.

Aos meus sobrinhos, sempre tão perfeitos, por serem a minha fonte inesgotável de alegria e força durante os dias tristes e improdutivos.

À minha parceira de surtos, Sabrina Lopes, que me forneceu abrigo e suporte, em uma cidade totalmente desconhecida e longe de casa. Obrigada pela acolhida!

Aos meus amigos, cujos laços foram construídos ao longo dessa jornada e fortalecidos pelos surtos momentâneos e crises de desespero: Emanuelle, Clara e Jacson. Vocês tornaram tudo isso leve, empolgante e seguro, mesmo diante todas as dificuldades e crises.

Às professoras doutoras Úrsula Anecleto e Fernanda Almeida, examinadoras deste trabalho, obrigada pelo olhar atento, cuidadoso e profissional que sempre tiveram. Vocês são inspiradoras!!

A minha antiga casa, o Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), pelo suporte, espaço e aconchego de poder realizar esta pesquisa “em casa”.

Agradeço também a minha nova casa, a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), mais especificamente o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Multiletramentos, Educação e Tecnologias

(GEPLET-UEFS) e o Grupo de estudos sobre Política de Línguas Institucionais e a Construção de Espaços Plurilíngues (GEPLI-UEFS) pela partilha, ampliação de conhecimento e acolhimento durante esses dois anos juntos.

Muito obrigada a todos. Chegamos juntos!

MALU SANTOS DA SILVA

**LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA
EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Data de aprovação: 09/07/2025.

 Documento assinado digitalmente
ALEX SANDRO BECKHAUSER
Data: 01/09/2025 18:03:06-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser – Orientador

Universidade Estadual de Feira de Santana

Assinatura:

Profª. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos – Examinadora Externa

Universidade Federal da Bahia

Assinatura:

 Documento assinado digitalmente
FERNANDA MARIA ALMEIDA DOS SANTOS
Data: 01/09/2025 13:09:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Úrsula Cunha Anecleto – Examinadora Interna

Universidade Estadual de Feira de Santana

Assinatura:

 Documento assinado digitalmente
URSULA CUNHA ANECLETO
Data: 01/09/2025 16:52:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RESUMO

Com o avanço das tecnologias digitais, houve um aumento significativo na interação entre as pessoas por meio das mais diversas interfaces digitais e suportes tecnológicos. As tecnologias digitais já desempenhavam um papel relevante no contexto social brasileiro antes da pandemia da COVID-19 e os documentos educacionais já refletiam esse avanço da cultura digital com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. No entanto, durante a pandemia, houve uma intensificação no desenvolvimento e uso dessas tecnologias para garantir a continuidade das atividades laborais, sociais e pessoais. No contexto acadêmico, essa aceleração do uso das tecnologias digitais trouxe desafios e oportunidades ao ambiente de ensino, especialmente no que se refere aos letramentos digitais. Os letramentos digitais vão além do uso de suportes tecnológicos, abrangendo práticas complexas de leitura, escrita e interação que são moldadas por contextos socioculturais. Assim, os letramentos digitais demandam não apenas habilidades técnicas, mas também um olhar crítico e reflexivo sobre o uso ético das tecnologias na educação. Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os letramentos digitais contribuem para a ampliação do letramento acadêmico dos graduandos de Língua Inglesa (LI), na formação inicial do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa. Para isso, o percurso metodológico, de cunho etnográfico, foi realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus de Amargosa, cidade em que a pesquisadora reside e universidade pela qual possui graduação. A pesquisa contou com 14 participantes e dois tipos de instrumentos de coleta de dados: diário de bordo e um questionário misto. A justificativa para essa pesquisa reside na necessidade de conhecer a influência dos letramentos digitais para os letramentos acadêmicos dos estudantes de Letras, especialmente no contexto pós-pandêmico, bem como a influência da leitura para o desenvolvimento da língua inglesa. Além disso, é importante analisar como os graduandos estão se adaptando às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e às políticas de inserção de tecnologias digitais na educação. Com um enfoque no processo formativo dos futuros professores de Língua Inglesa e no desenvolvimento de suas práticas de leitura na formação inicial, o referencial teórico desta pesquisa abrange os estudos sobre letramentos sociais (Street, 2007, 2010, 2014; Monte-Mor, 2015; Lea; Street, 2014), como um elo entre os letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Kleiman, 2008) e os letramentos digitais (Dudeney *et al.*, 2016; Coscarelli; Ribeiro, 2005; Ribeiro, 2017, 2020; Levy, 1999; Castells, 1999; Brasil, 2018) e as práticas de leitura em LI (Leffa, 1996; 2001; Kleiman, 2004; Santaella, 2004, 2014; Koener; Fischer, 2022; Wolf, 2019). Nesse cenário, foi possível verificarmos que os estudantes ampliam a leitura digital em língua inglesa de forma heterogênea e situada, muitas vezes enfrentando barreiras como o acesso limitado a materiais didáticos qualificados, instabilidades na conexão com a internet, ou pouca familiaridade prévia com gêneros textuais acadêmicos em inglês. Ainda assim, eles se apropriam criativamente dos recursos digitais disponíveis para desenvolver suas práticas de leitura, ampliar vocabulário e produzir sentidos através dessas intersecções. Essa dimensão contextual reforça a importância de repensar a formação docente à luz das demandas digitais contemporâneas, respeitando os contextos locais e promovendo práticas pedagógicas inclusivas, éticas e contextualizadas.

PALAVRAS-CHAVE: letramentos digitais; língua inglesa; formação de professores; letramento acadêmico.

ABSTRACT

With the advancement of digital technologies, there has been a significant increase in interpersonal interaction through a wide variety of digital interfaces and technological platforms. Even prior to the COVID-19 pandemic, digital technologies already played a relevant role in Brazilian society, a reality that was reflected in educational policy documents such as the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), published in 2018. However, during the pandemic, the development and use of these technologies intensified markedly, becoming essential for maintaining professional, social, and personal activities. In the academic context, this acceleration in the use of digital technologies brought both challenges and opportunities to educational environments, especially regarding digital literacies. Digital literacies go beyond the mere use of technological tools; they encompass complex practices of reading, writing, and interaction shaped by sociocultural contexts. As such, digital literacies demand not only technical skills but also a critical and reflective perspective on the ethical use of technology in education. This study aims to understand how digital literacies contribute to the development of academic literacy among undergraduate students in English Language Teaching (ELT) programs, specifically within the initial teacher education phase of the *Licenciatura* in English Language. The methodological approach adopted was ethnographic in nature and conducted at the *Universidade Federal do Recôncavo da Bahia* (UFRB), on the Amargosa campus — the city in which the researcher resides and from which she holds her undergraduate degree. The study involved 14 participants and employed two types of data collection instruments: a research journal and two questionnaires, used for data triangulation and validation. The rationale for this research lies in the need to understand the influence of digital literacies on the academic literacies of pre-service teachers, especially in the post-pandemic context, as well as the role of reading in the development of English language proficiency. Furthermore, it is important to analyze how pre-service teachers are adapting to the National Guidelines for Initial and Continuing Teacher Education and to policies aimed at the integration of digital technologies in education. Focusing on the training process of future English language teachers and on the development of their reading practices during initial teacher education, the theoretical framework of this study is grounded in research on social literacies (Street, 2007, 2010, 2014; Monte-Mor, 2015; Lea & Street, 2014), which serves as a bridge between academic literacies (Lea & Street, 2014; Kalantzis, Cope & Pinheiro, 2020; Kleiman, 2008) and digital literacies (Dudeney et al., 2016; Coscarelli & Ribeiro, 2005; Ribeiro, 2017, 2020; Levy, 1999; Castells, 1999; Brasil, 2018), as well as studies on reading practices in English as an Additional Language (Leffa, 1996, 2001; Kleiman, 2004; Santaella, 2004, 2014; Koener & Fischer, 2022; Wolf, 2019). Within this context, it became evident that students engage with digital reading in English in heterogeneous and situated ways. Many face barriers such as limited access to high-quality instructional materials, unstable internet connectivity, and limited prior familiarity with academic genres in English. Nevertheless, students demonstrate creative appropriation of the digital resources available to them, using these tools to enhance their reading practices, expand their vocabulary, and construct meaning through such intersections. This contextual dimension reinforces the importance of rethinking teacher education in light of contemporary digital demands, recognizing local realities, and promoting inclusive, ethical, and contextually grounded pedagogical practices.

KEYWORDS: digital literacies; english language; teacher training; academic literacy.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Figura 1: | Marcadores e filtros da revisão de literatura | 22 |
| Figura 2 | Perspectivas ou modelos de letramento acadêmico | 33 |
| Figura 3: | Letramentos acadêmicos como práticas sociais | 34 |
| Figura 4: | O conjunto dos letramentos digitais | 37 |
| Figura 5: | Organismos de coordenação do Ensino Superior | 41 |
| Figura 6: | Trajectoria política do ensino de inglês no Brasil | 42 |
| Figura 7: | Referência curricular de LI 7º ano – BNCC | 49 |
| Figura 8: | Principais fatores no processo de ensinar e aprender línguas | 54 |
| Figura 9: | Jardim da praça da igreja | 70 |
| Figura 10: | Centro de Formação de Professores –UFRB (Amargosa) | 71 |
| Figura 11: | Fluxograma do Curso | 74 |
| Figura 12: | Núcleos de Formação | 74 |
| Figura 13: | Ementa do componente curricular <i>Culturas em língua inglesa</i> | 76 |
| Figura 14: | Fases de tratamento dos dados | 81 |
| Figura 15: | Recursos disponíveis para leitura em PDF | 91 |
| Figura 16: | Desafios da leitura digital | 97 |
| Figura 17: | Busca em PDF com uso de suportes digitais móveis | 103 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------------|---|----|
| Quadro 1: | Resultados da busca no Portal de Periódicos da CAPES e TEDE/UEFS | 23 |
| Quadro 2: | Síntese das pesquisas mais relevantes da revisão de literatura | 23 |
| Quadro 3: | Perfil dos participantes | 83 |
| Quadro 4: | Tipo de escola frequentada na educação básica pelos participantes | 85 |
| Quadro 5: | Curso complementar em língua inglesa | 87 |
| Quadro 6: | Uso de tecnologias digitais para leitura em inglês | 89 |
| Quadro 7: | Suportes digitais mais utilizados | 90 |
| Quadro 8: | Frequência de uso dos recursos digitais | 91 |
| Quadro 9: | Práticas de leitura digital importantes para formação docente | 93 |
| Quadro 10: | Práticas de Leitura em língua inglesa | 95 |
| Quadro 11: | Desafios na prática de leitura em LI | 98 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|---------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação |
| CFP | Centro de Formação de Professores |
| CNE | Conselho Nacional da Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EUA | Estados Unidos da América |
| GEPLET | Grupo de estudos e pesquisa em (Multi)Letramentos, Educação e Tecnologia |
| GEPLI | Grupo de estudos sobre Política de Línguas Institucionais e a Construção de Espaços Plurilíngues |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da a Educação Nacional |
| LE | Língua Estrangeira |
| LI | Língua Inglesa |
| MEC | Ministério da Educação |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPC | Projeto Político de Curso |
| PROPAAE | Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UFRB | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 | ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL E ACADÊMICO: MAPEANDO SABERES | 20 |
| 3 | LETRAMENTOS ACADÊMICOS E DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS | 27 |
| 3.1 | LETRAMENTOS SOCIAIS: CONVERGÊNCIA ENTRE O ACADÊMICO E O DIGITAL | 27 |
| 3.1.1 | Letramentos acadêmicos | 31 |
| 3.1.2 | Letramentos digitais | 35 |
| 4 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA | 39 |
| 4.1 | ASPECTOS POLÍTICOS | 39 |
| 4.2 | ASPECTOS CURRICULARES | 46 |
| 4.3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS | 50 |
| 5 | LEITURA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO | 58 |
| 5.1 | UM POUCO DA HISTÓRIA | 58 |
| 5.2 | LEITURA EM CONVERGÊNCIA: INTERFACES COGNITIVAS, CULTURAIS E DIGITAIS | 60 |
| 6 | PROCEDIMENTO METODOLÓGICO | 68 |
| 6.1 | MEU PEDACINHO DE BRASIL: AMARGOSA E O CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 69 |
| 6.2 | O CURSO DE LETRAS NO CFP/UFRB | 72 |
| 6.2.1 | A disciplina em que se desenvolveu a pesquisa | 75 |
| 6.3 | TIPO DE METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS | 77 |
| 7 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 82 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 7.1 | PERFIL DOS PARTICIPANTES | 81 |
| 7.2 | IMPLICAÇÕES CATEGÓRICAS | 87 |
| 7.2.1 | Uso de tecnologias digitais | 87 |
| 7.2.2 | Práticas de Leitura em contextos digitais | 93 |
| 7.2.3 | Contribuições da disciplina "culturas de língua inglesa" | 98 |
| 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 103 |
| | REFERÊNCIAS | 106 |
| | APÊNDICES | 113 |
| | APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTE) | 113 |
| | APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DOCENTE) | 117 |
| | APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO | 120 |

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa (LI) possui, nas dinâmicas globais contemporâneas, um lugar de destaque como língua de comunicação internacional, sendo utilizada em múltiplas esferas. No cenário digital e acadêmico, ela se firmou como o principal idioma de produção e disseminação do conhecimento. Seu prestígio se consolidou ao longo do século XX em decorrência de muitos fatores, entre eles a hegemonia dos Estados Unidos da América (EUA) como uma superpotência e a extensão do poder colonial britânico. Vários autores têm se debruçado sobre a hegemonia do inglês em nível mundial, sendo que alguns acreditam que essa soberania é proposital, defendendo a tese do imperialismo linguístico (Phillipson, 1992), enquanto outros defendem que é uma coincidência de forças acidentais (Crystal, 2003; Ferguson, 2007).

A literatura nos dá vários exemplos de como, desde o final da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos emergiram como uma poderosa indústria cultural de propagação ideológica sobre vários países. Intrínseco a esse movimento, a LI tornou-se um idioma importante para capilarizar ideais neoliberais e de progresso das nações, em especial nos países da África e da Ásia (Rodrigues, 2011).

Esse conjunto de processos históricos veio acompanhado do avanço das tecnologias digitais, que também tiveram um papel importante na ampliação do ensino de LI. Recentemente, com esse avanço, as pessoas estão cada vez mais interconectadas por meio de uma ampla gama de plataformas digitais. Se as interfaces digitais, programas de computação e serviços tecnológicos já possuíam um espaço relevante no contexto social brasileiro antes da pandemia, durante e depois dessa crise sanitária mundial iniciada em 2020, foi possível perceber uma intensificação cada vez maior no desenvolvimento e utilização dessas tecnologias. A pandemia da COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 11 de março de 2020, ampliou a necessidade da inserção das tecnologias digitais no cenário social. Mesmo não sendo possível prever o desenvolvimento das tecnologias em larga escala, como vem acontecendo no mundo, o manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos (Cazden *et al.*, 2021[1996]) já sinalizava a importância de considerarmos os diferentes tipos de textos e suportes para os mais variados espaços e situações de comunicação, além das formas tradicionais da escrita.

No contexto acadêmico, professores e alunos tiveram que se adaptar ao novo panorama educacional em curso. A imediata transição entre a modalidade presencial e o uso de tecnologias para acesso às aulas e interação com o professor expôs a necessidade de o sistema educacional preparar os futuros e atuais professores para lidar com as tecnologias digitais de

maneira a integrá-las de forma eficaz e inclusiva em todo o processo educativo, potencializando uma discussão sobre uma possível interação mediada pelas interfaces digitais. Cientes de que, baseados na pedagogia freiriana (Freire, 1996, 2013), mediar envolve uma ação crítica e reflexiva de dialogar sobre experiências sociais, as tecnologias não detêm essa capacidade dialógica que só se concretiza na alteridade entre os sujeitos.

Diante disso, algumas distinções, inicialmente, já se fazem necessárias. Primeiramente, cabe ressaltar que, enquanto os Multiletramentos incluem práticas analógicas, híbridas e situadas em diferentes meios, os letramentos digitais são limitados aos contextos digitais, assim como os letramentos acadêmicos pertencem ao âmbito educacional – nesta dissertação, em específico, o Ensino Superior. Além disso, é importante destacar que, nesta dissertação, consideramos as interfaces digitais como um elemento auxiliador no processo de mediação educacional, pois, conforme sinalizado acima, defendemos que o professor é o mediador da aprendizagem e que os recursos tecnológicos, por si só, não são capazes de promover mediação. Nessa situação, o professor atua como um agente e é responsável por escolher e adaptar os recursos, incluindo as tecnologias digitais, para que esses recursos sejam utilizados de forma crítica e reflexiva.

Diante disso, percebemos que, no contexto pós-pandemia, as Instituições de Ensino Superior (IES) ainda enfrentavam o desafio de incorporar permanentemente as tecnologias digitais e metodologias ativas¹ em suas práticas educativas. Isso foi alvo de diversas pesquisas, como a de Ribeiro (2020), que destacou, entre outros aspectos, a dificuldade de implementação das aulas remotas, conforme a Portaria número 343/2020 do Governo Federal, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aquelas que utilizassem os recursos digitais para continuidade do Ensino Superior, e a intensificação da comercialização de dispositivos móveis digitais e a formação de profissionais capacitados para atuar em contextos digitais.

Dessa forma, compreendemos que o fortalecimento da formação docente, no que se refere às tecnologias digitais, é essencial para a preparação de futuros professores tendo em vista uma educação cada vez mais inclusiva socialmente. Alguns documentos da legislação brasileira já apontam para essa necessidade de capacitação profissional como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ Segundo Cunha *et al.* (2024) as metodologias ativas são um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, ancorado na ideia de autonomia e pensamento crítico-reflexivo.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece as diretrizes gerais da educação no Brasil. Ela determina que os currículos dos cursos de formação de docentes devem ser orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, afirma que os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na Educação Básica incluem, na área de linguagens, o ensino de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, apontando competências que englobam o uso das tecnologias digitais e das práticas sociais de linguagem ao ensino formal. A BNCC afirma que é preciso “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 63). As competências específicas para cada área de ensino possuem o intuito que os alunos desenvolvam habilidades comunicativas, críticas e reflexivas, essenciais para a vida no mundo contemporâneo. Já as DCN enfatizam a formação inicial e continuada dos professores, abordando a necessidade de desenvolver competências para o uso crítico e eficiente das tecnologias digitais, reforçando que a formação deve incluir não apenas o domínio técnico das tecnologias digitais, assim como a capacidade de integrar esses recursos no planejamento e em uma prática pedagógica inclusiva.

Contudo, durante o evento pandêmico, observamos um aparente afastamento das DCN na prática docente. Com o fim das medidas de distanciamento social, houve uma tendência à valorização de métodos tradicionais de ensino no contexto educacional superior, sugerindo uma diminuição do uso das tecnologias digitais e competências destacadas nesses documentos (Ribeiro, 2020). Considerando a educação como uma esfera voltada para a sociedade e para a construção social do indivíduo, essa mudança de paradigma causada pela última pandemia pode indicar um retorno ao modelo tradicional de ensino que difere da posição da tecnologia no cenário do século XXI.

No contexto pós-pandemia, e orientados pelos documentos legais, acreditamos que é essencial pensar a formação docente sob uma perspectiva que englobe as competências digitais – plataformas de aprendizagem e recursos digitais interativos –, o uso das metodologias ativas – a exemplo da sala de aula invertida – e os planejamentos que visem à inclusão digital – considerando as desigualdades de acesso à tecnologia que foram evidenciadas durante a pandemia –, a fim de garantir a preparação adequada dos futuros profissionais. Essa preparação não é apenas uma resposta às demandas emergenciais, mas uma necessidade contínua para garantir uma educação de qualidade que também prepare os alunos para uma formação crítica e ética diante das culturas digitais.

Nesse contexto, com os letramentos digitais e acadêmicos, baseados em uma interação sociocultural, entendendo que as tecnologias digitais transformam e constituem a maneira como

as pessoas interagem, aprendem e compartilham conhecimento (Levy, 1999), podemos encontrar algumas reverberações no processo formativo dos novos professores do ensino de Inglês como língua estrangeira (LE) e no desenvolvimento das suas práticas de leitura no século XXI, sendo essa uma das motivações que nos fizeram pesquisar sobre essa temática.

Os letramentos acadêmicos, assim como outras práticas de linguagem no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas, se ressignificaram no processo de formação desses futuros professores e nas suas práticas de leitura e aquisição de conhecimento mediadas pelas tecnologias digitais. Com base nos pilares teóricos que enfatizam a importância das interações sociais, das práticas culturais e dos recursos que interligam a aprendizagem e o desenvolvimento humano, esta pesquisa questiona: Como os letramentos digitais contribuem para ampliação das práticas de leituras acadêmicas dos estudantes de Língua Inglesa, na formação inicial do curso de Licenciatura em Língua Inglesa?

Considerando esse questionamento, esta pesquisa tem, como objetivo geral, compreender como os letramentos digitais contribuem para a ampliação do letramento acadêmico na formação inicial de professores da disciplina do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, durante a disciplina de “Culturas de Língua Inglesa- GCFP 829”, ofertada pelo Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus de Amargosa-BA. Desse objetivo geral, se desdobram os específicos: a) verificar como ocorre o desenvolvimento da prática de leitura de textos acadêmicos em Língua Inglesa e b) analisar as contribuições dos letramentos digitais para o letramento acadêmico de estudantes do curso de Letras/Inglês, matriculados na referida disciplina.

O interesse em discutir sobre ensino e tecnologias surgiu na graduação, a partir da minha participação, como bolsista, em um projeto de pesquisa da Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis (PROPAAE/UFRB), intitulado *As interfaces digitais e o ensino de língua portuguesa na educação básica: entraves, desafios e múltiplas possibilidades para o aprendizado da escrita*, coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Maria Almeida dos Santos. Através dos estudos e discussões, provenientes desse projeto, a curiosidade pelo tema foi crescendo cada vez mais. Então, houve o interesse em pensar o uso dessas tecnologias não somente para a aquisição da língua materna, como havíamos discutido, mas também como esses recursos tecnológicos poderiam ajudar na aprendizagem de uma LE, visto que a necessidade de se falar inglês no mundo atual é cada vez mais recorrente.

Após alguns anos distantes do contexto acadêmico, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, “com todo o entusiasmo que pode ter uma professora jovem e pouco preparada” (Wolf, 2019, p. 12) e

assim surgiram alguns questionamentos sobre qual seria o foco desta pesquisa e a necessidade de definirmos quais os horizontes que ela deveria alcançar. Ao analisarmos a temática e os caminhos possíveis para seguirmos, durante uma aula da disciplina *Metodologia da Pesquisa* e algumas discussões sobre construção do sentido em LI, as práticas de leitura foram apresentadas como um caminho para a realização desta dissertação.

A partir de então, comecei a refletir sobre ler em tela, sobre o letramento como ato social, sobre o encanto de uma estudante de Letras em ter muitos livros acumulados em suas estantes, sobre o prazer físico e intelectual com as palavras e a construção dos sentidos, sobre as mais diversas formas de leitura e a importância da interação social e da mediação cultural no desenvolvimento cognitivo do cérebro leitor.

Considerando a advertência de José Saramago, na epígrafe do livro *Ensaio sobre a cegueira*, “Se podes olhar, vê. Se poder ver, repara” (Saramago, 2017, p. 09), retomei minhas leituras e procurei enxergar os caminhos já percorridos sobre os aspectos ideológicos, sociais e comunicativos. Nisso, me deparei com o fato de que a justificativa desse estudo já estava presente nos meus múltiplos contextos de aprendizagem formais em que atuava como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET), coordenado pela Profa. Dra. Úrsula Cunha Aneleto, e do Grupo de Estudos sobre Política de Línguas Institucionais e a Construção de Espaços Plurilíngues (GEPLI), coordenado pelo Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser, ambos na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Além dos contextos formais, as razões para esta pesquisa também apareciam nos meus letramentos informais como voluntária no projeto social Ponto de leitura da Urbis I), realizado em Amargosa (BA), no qual desenvolvo atividades voltadas para o ensino de língua inglesa em comunidade, e nas minhas práticas de aprendizagem enquanto professora-pesquisadora do ensino de LI no Brasil.

Socialmente, investigar os letramentos digitais e acadêmicos no interior da Bahia é investigar como as desigualdades regionais afetam o acesso à educação e às tecnologias digitais, bem como avaliar a influência dessas tecnologias no ensino local. A formação de professores e suas práticas educativas são cruciais, pois precisam ser adaptadas às realidades específicas da região. Além disso, a inclusão digital é uma questão social que deve ser abordada para garantir que todos os locais tenham acesso às mesmas oportunidades educacionais na cultura digital.

Do ponto de vista científico, pesquisadores brasileiros como Adriana Fischer (2007), Carla Coscarelli (2005), Ângela Kleiman (2008, 2016), Ana Elisa Ribeiro (2020, 2017), desenvolvem pesquisas importantes sobre a análise das práticas de letramento e sua integração com as tecnologias digitais em contextos específicos de ensino.

Com o intenso uso das tecnologias e mídias digitais, torna-se necessário um estudo sobre a qualidade da atenção – entendida como a capacidade de concentração, foco sustentado e processamento ativo e crítico das informações – no que tange às práticas de leitura, principalmente no espaço acadêmico, a partir das concepções dos futuros professores e estudantes de LI do Ensino Superior. Wolf (2019, p. 10) afirma que, “em nossa transição quase completa para a cultura digital, estamos passando por mudanças que nunca imaginamos que seriam as consequências colaterais da maior explosão de criatividade [...] em nossa história”. Segundo a autora, as interfaces digitais, repletas de recursos multimodais, parecem dispersar a atenção do leitor, desviando-o do conteúdo principal de textos e hipertextos. Como resultado, o processamento das sinapses neurais é retardado, comprometendo o modo como lemos e o nosso circuito cerebral (Wolf, 2019). Assim as mídias digitais têm influenciado as práticas comunicativas de leitura e ampliação de vocabulário de língua inglesa desses futuros professores, de modo a considerar os novos currículos e as atualizações políticas de inserção das tecnologias digitais nos programas educacionais e cursos de formação inicial de professores.

Nesse contexto, a proficiência em letramentos acadêmicos é fundamental para o sucesso na educação formal, incluindo o Ensino Superior, enquanto os letramentos digitais são cada vez mais necessários para a participação efetiva na vida cotidiana, no mercado de trabalho e na esfera pública. Os letramentos acadêmicos e digitais, com essa extensa rede de informações e recursos, têm feito conexões em diferentes contextos educacionais. Considerando isso, para esta investigação sobre os letramentos acadêmicos e digitais na formação inicial de professores de LI, esta dissertação apresenta uma pesquisa qualitativa de tipo etnográfica (André, 1995), que foi conduzida no CFP/UFRB, em Amargosa (BA). A escolha desse local justifica-se pela oferta do curso de Licenciatura em Letras/Língua Inglesa, pela importância de retornar à universidade onde cursei a minha graduação em Letras/Português e Inglês² – sustentando ainda mais a pesquisa de tipo etnográfica – e pelo desejo de manter um caráter de continuidade e de vínculo com a intuição, além de residir na cidade em questão.

A metodologia observou práticas sociais e cotidianas do ensino de línguas em sala de aula. Para a coleta de dados, utilizamos a observação não-participante, com registro em diário de bordo, e questionário misto. Foram observadas 32 aulas da disciplina *Culturas de Língua Inglesa*, selecionada por ter como foco as tecnologias digitais e práticas de leitura em LI. A

² A nomenclatura do curso foi alterada, devido à reformulação no PPC em 2019. Mas os egressos anteriores possuem dupla titulação.

sistematização dos dados e dos resultados foi realizada a partir de categorias desenvolvidas com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977), seguindo as três fases que esse método prevê: pré-análise, exploração do material e tratamento das implicações, inferências e interpretação.

Após esta *Introdução*, com intuito de fortalecer e apresentar os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam esta pesquisa, teremos outras sete seções. Na seção 2, “Estudos sobre letramento digital e acadêmico: mapeando saberes”, será apresentada uma revisão de literatura com base nas discussões propostas, considerando dados dos programas de pós-graduação em estudos linguísticos da plataforma Capes e da plataforma de teses da UEFS. Na seção 3, discutiremos sobre os “Letramentos acadêmicos e digitais no ensino de línguas” com uma discussão inicial sobre os letramentos sociais (Street, 2007, 2010, 2014; Lea; Street, 2014; Monte Mór, 2015), e seguiremos estabelecendo as convergências entre os letramentos acadêmicos (Kleiman, 2008, 2016; Lea; Street, 2014; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e os letramentos digitais (Castells, 1999; Levy, 1999; Coscarelli; Ribeiro, 2005; Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Ribeiro, 2017, 2020; Brasil, 2018) com base na teoria sociocultural (Vygostky, 1998;2003). Os letramentos acadêmicos são abordados, destacando sua importância para o sucesso no contexto universitário, enquanto os letramentos digitais são discutidos em seguida, enfatizando sua relevância para a cultura digital e das práticas sociais.

Na quarta seção, que será subdividida em três subseções, discutiremos sobre a formação de professores e o ensino de línguas no Brasil, com foco nos aspectos políticos, curriculares e metodológicos do ensino de Língua Inglesa (LI). A discussão será fundamentada em documentos oficiais como as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, 1998, 2001, 2018), bem como nas contribuições teóricas de Leffa (1996, 2001), Paiva (2003, 2011) e Almeida Filho (2008), que abordam questões curriculares e metodológicas. Além disso, serão consideradas as reflexões de Monte Mór (2013, 2020), Jordão, Martinez e Monte Mór (2019) e Rajagopalan (2019), que discutem os aspectos políticos e identitários relacionados ao ensino de línguas no contexto brasileiro.

Em seguida, na quinta seção, teremos um enfoque na história da leitura, alguns conceitos inerentes à prática e sua importância para a construção de sentidos em língua inglesa. As discussões sobre as práticas de leitura são com base em uma abordagem cognitivista (Wolf, 2019) e sociocultural (Street, 2014; Lea; Street, 2014; Takaki, 2019; Fischer; Koerner, 2022) da história das práticas de leitura (Chartier, 1999; Kleiman, 2016) e dos perfis de leitores (Santaella, 2004; 2014b), contextualizadas ao ensino de LI, na formação inicial (Ribeiro, 2017; Coscarelli; Ribeiro, 2019).

A seção 6 está dedicada ao procedimento metodológico e à construção dos dados desta pesquisa. Essa seção contextualiza o campo empírico da investigação, identificando o Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bem como o curso e a disciplina escolhidos como cenário da pesquisa. A seção também explicita o papel da pesquisadora no contexto investigado, reconhecendo sua inserção social, acadêmica e afetiva no lócus escolhido, o que influenciou em sua escolha para os procedimentos metodológicos adotados. Para a construção dos dados da pesquisa, esta seção apresenta, de forma detalhada, sobre a abordagem qualitativa de escolha - do tipo etnográfica - que fundamenta o estudo com base em autores como André (1995), e descreve os instrumentos utilizados para construção dos dados, além de informar sobre os procedimentos éticos e a escolha pela análise de conteúdo como método de análise de dados da pesquisa.

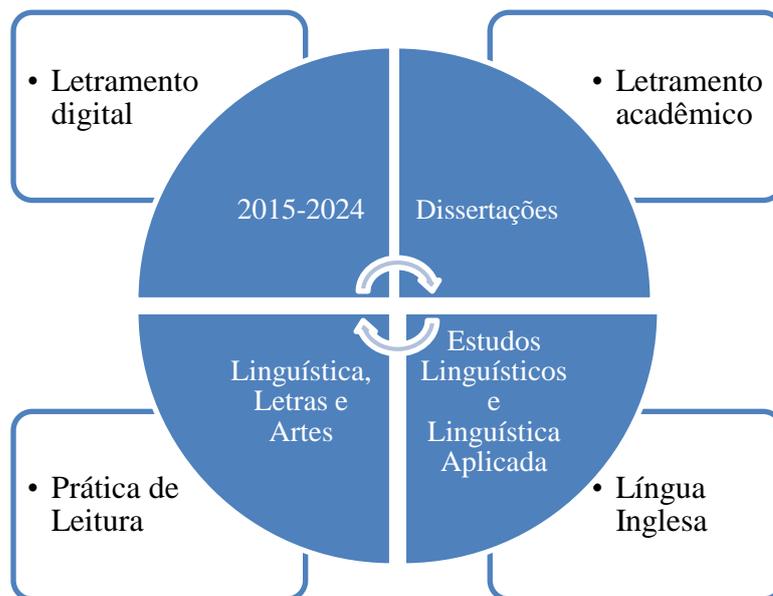
O procedimento metodológico é seguido pela análise, na seção 7, onde são apresentados e discutidos os dados sobre as referidas análises, situando o leitor quanto aos objetivos desta pesquisa. Por fim, há uma seção para as considerações finais, apresentando uma síntese dos dados levantados e reflexões sobre as problemáticas e compreensões provenientes da pesquisa para a prática de leitura em língua inglesa.

2 ESTUDOS SOBRE LETRAMENTO DIGITAL E ACADÊMICO: MAPEANDO SABERES

Para nossa revisão de literatura, investigou-se trabalhos acadêmicos relacionados ao letramento digital e letramento acadêmico, principalmente. A pesquisa se limitou à análise de dissertações disponíveis no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na plataforma TEDE/UEFS, onde consta o repositório digital de teses e dissertações da UEFS, com trabalhos defendidos entre 2015 e 2024 em Programas de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Programas de Linguística Aplicada, por se tratarem de áreas diretamente vinculadas ao tema investigado e por representarem importantes centros de produção acadêmica na área.

A delimitação temporal teve como objetivo assegurar a contemporaneidade das discussões, permitindo um acompanhamento das tendências mais recentes e relevantes no campo, bem como evitar a sobreposição com trabalhos que possam já estar defasados diante das mudanças teóricas e metodológicas ocorridas na última década. Além disso, priorizar os programas de pós-graduação dessas áreas específicas objetivou garantir a pertinência e a profundidade dos trabalhos selecionados em relação ao escopo da pesquisa. Cabe ressaltar que tal recorte metodológico utilizado não implica a desconsideração da relevância de trabalhos desenvolvidos em outros programas de pós-graduação ou disponibilizados em diferentes bancos de dados e repositórios institucionais.

Enquanto marcadores para busca, em ambas as plataformas, utilizamos "letramento digital", "letramento acadêmico", "prática de leitura" e "Língua Inglesa", tanto isoladamente quanto em pares. Para garantir a relevância dos resultados, aplicamos os seguintes filtros: tipo de documento (dissertações), período de publicação (2015 a 2024), área de conhecimento (Linguística, Letras e Artes) e buscas concentradas aos programas de Estudos Linguísticos ou Linguística Aplicada. Dessa forma, a busca foi conduzida tendo em vista os elementos apresentados na figura 1:

Figura 1: Marcadores e filtros da revisão de literatura

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A busca foi realizada ajustando possíveis variações de termos, como singular/plural, a exemplo de “letramento digital” e “letramentos digitais”, para ampliação dos resultados. Os resultados apontaram para um levantamento inicial de 69 dissertações na plataforma TEDE/UEFS, sendo: 24 para o marcador “letramento acadêmico”, 2 para “letramento digital”, 24 para “prática de leitura” e 19 para “língua inglesa”. Na plataforma Capes, a busca retornou 13 dissertações sendo 3 para “letramento digital”, 5 para “letramento acadêmico”, 4 para “prática de leitura” e 1 para “Língua Inglesa”. Após a busca por cada marcador, os títulos e resumos relevantes foram registrados para análise para que houvesse um refinamento quanto aos documentos encontrados.

Para o processo de análise, os critérios de seleção foram: trabalhos diretamente relacionados aos letramentos acadêmicos, letramentos digitais, formação de professores em LI e práticas de leitura sob a perspectiva crítica ou sociocultural do ensino de línguas. Nesse sentido, consideramos apenas trabalhos que discutiam dois ou mais marcadores no mesmo trabalho, apresentando discussão ou conexão entre recursos digitais, práticas de leitura em LI e/ou práticas de letramento acadêmico, no âmbito das pesquisas qualitativas. Após leitura dos resumos (triagem temática) as dissertações foram organizadas por ano, título, autor, marcador de busca e plataforma, conforme o quadro 1.

Quadro 1: Resultados da busca no Portal de Periódicos da CAPES e TEDE/UEFS

| Ano | Título | Autor | Marcador | Plataforma |
|------|---|-------------------------------|---|------------|
| 2015 | Letramentos em língua estrangeira no ensino superior: práticas sociais e uso de narrativas para ressignificação da leitura em LE e formação do leitor crítico | Ilza Leia Ramos Arouche | Práticas de leitura | CAPES |
| 2015 | Leitura e formação docente: contribuições da prática de leitura para a formação do profissional de letras | Maria do Socorro Gomes Macedo | Práticas de leitura | CAPES |
| 2017 | O uso de tecnologias digitais como suporte no desenvolvimento da autonomia em um contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa | Marcos Aurelio Costa Pontes | Língua inglesa | CAPES |
| 2019 | Leitura em língua estrangeira: aspectos da demanda na pós-graduação e da avaliação em testes de proficiência | Dohane Julliana Roberto | Práticas de leitura | CAPES |
| 2019 | Os caminhos de conhecer, refletir e experienciar o letramento digital: o discurso discente sobre a prática na formação inicial de professores | Fernanda de Abreu Reiff | Letramento acadêmico | CAPES |
| 2019 | Práticas de letramento acadêmico na formação inicial de professores: contribuições do diário de leitura | Renata Aparecida dos Santos | Letramento acadêmico | CAPES |
| 2020 | O letramento literário em interface com o letramento digital como forma de potencializar a leitura e a escrita na formação de professores de anos iniciais | Ana Paula Leite Lopes | Letramento acadêmico | CAPES |
| 2020 | Investigando práticas de letramento e multiletramentos: a leitura do impresso, da tela e do digital na sala de aula | Debora Denise Dias Garofalo | Práticas de leitura | CAPES |
| 2021 | Escrita na universidade: um estudo etnográfico acerca dos desafios do fazer científico de estudantes no ensino superior | Leticia Silveira | Letramento acadêmico | CAPES |
| 2022 | Gabriela, clove and cinnamon (1988 [1962]), de Jorge Amado: tradução dos marcadores culturais para o inglês – entre a revelação e o ocultamento | Keven de Almeida Antunes | Prática de leitura e Letramento acadêmico | TEDE/UEFS |
| 2022 | Gêneros discursivos híbridos e a formação do leitor crítico no ciberespaço | Naiara Chaves de Carvalho | Prática de leitura | TEDE/UEFS |
| 2022 | Práticas de leitura e ensino de língua inglesa: o trabalho com gêneros discursivos verbovisuais no PROEJA | Bleiser Santos de Lima | Língua Inglesa | TEDE/UEFS |
| 2023 | Letramento acadêmico: uma análise da escrita de estudantes de pedagogia da UEFS | Rhillary Lopes Vieira | Letramento acadêmico | TEDE/UEFS |
| 2023 | Concepções de letramento digital nas diretrizes nacionais de formação docente e em programas curriculares de licenciaturas | Dalilla Limeira da Costa | Letramento digital | CAPES |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após o levantamento, percebemos que essas pesquisas abordaram diferentes aspectos do letramento e do ensino de línguas, oferecendo alguns pontos valiosos para a compreensão e reflexão sobre as práticas digitais e educacionais. Das 14 pesquisas, cinco apresentaram uma maior relevância para esta pesquisa:

Quadro 2: Síntese das pesquisas mais relevantes da revisão de literatura

| Dissertação | Objetivos | Metodologia | Principais Resultados |
|--------------------|--|---|---|
| Arouche (2015) | Ressignificar a prática de leitura em Língua Estrangeira (LE), com foco no letramento em inglês | Qualitativa e etnográfica, com aspectos de pesquisa-ação | A pesquisa confirmou que projetos pedagógicos de letramento, centrados em práticas discursivas e socioculturais, são fundamentais para a ressignificação da prática de leitura no ensino superior de LE |
| Macedo (2015) | Analisar como a prática de leitura é vivenciada pelos estudantes através de suas narrativas e memoriais de leitura, com ênfase nas experiências pessoais e no letramento | Qualitativa e interpretativista, com características de pesquisa-ação | Os alunos ampliaram sua concepção de leitura, passando de uma visão restrita à literatura para uma prática mais crítica e abrangente, relacionada à vida cotidiana |
| Garofalo (2020) | Investigar como os alunos realizam a leitura prática dialógica Pensar Alto em Grupo (PAG) | Qualitativa e interpretativista, com características de pesquisa-ação | Os processos de leitura investigados puderam ser favorecidos pelo PAG e pelas relações dialógicas que se estabeleceram e promoveram a construção de sentido nos textos, quer da esfera impressa, quer da digital, de forma reflexiva e responsiva ativa |
| Costa (2023) | Investigar as concepções de Letramento Digital Docente em documentos formativos | Qualitativa / Análise de Conteúdo Temática (ACT) | Indícios de mudança de paradigma na formação docente, com uma abordagem mais inclusiva e reflexiva sobre o letramento digital. Universalização do conceito de letramento digital docente |
| Lima (2022) | Compreender como o ensino de LI, a partir de textos verbovisuais contextualizados às realidades socioculturais, contribuem para o desenvolvimento de práticas de leitura interculturais de alunos do Proeja, do Centro | Qualitativa e método etnográfico | Apontam para a importância do desenvolvimento de práticas leitoras, por uma perspectiva intercultural, nas atividades pedagógicas do componente disciplinar LI, no sentido de contribuir para a problematização de objetivos de leitura de textos verbovisuais, tendo como enfoque uma abordagem crítico-reflexiva do |

| | | | |
|--|------------------------------------|--|---|
| | Estadual de Educação Profissional. | | estudante sobre questões políticas e sociais. |
|--|------------------------------------|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro 1 nos permite perceber um recorte temático que se distribui em três grandes eixos: práticas de leitura, letramentos digitais e letramento acadêmico. Os trabalhos de Arouche (2015), Macedo (2015), Garofalo (2020) e Lima (2022) compõem o primeiro eixo, ao passo que o de Costa (2023) representa, de maneira sistemática, o segundo eixo. A sobreposição entre categorias – como ocorre com Garofalo (2020) e Lima (2022), que também mobiliza elementos de letramento digital e da língua inglesa, respectivamente – evidencia o caráter híbrido e transversal dos letramentos no cenário educacional atual.

Todas as pesquisas convergem em torno do mesmo eixo teórico-metodológico que ancora os letramentos enquanto práticas sociais, com especial atenção à formação de professores e ao ensino de leitura em contextos de ensino de línguas. Elas apontam para a necessidade de abordagens mais inclusivas, reflexivas e contextualizadas ao convívio social. Nos trabalhos do quadro 2, percebemos que as práticas discursivas e estudos socioculturais são caracterizados como relevantes para a ressignificação do conceito de leitura no Ensino Superior, de línguas e de práticas sociais de letramento. Eles destacam também a necessidade contínua de novos estudos que possam aprofundar o entendimento sobre os letramentos digitais e contribuir para práticas acadêmicas mais eficazes e mediadoras, para o ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Arouche (2015) propõe uma abordagem situada nas práticas de leitura em língua inglesa, integrando narrativa e gêneros discursivos com finalidades de ressignificação da leitura. A proposta da autora é densamente fundamentada na dialogicidade bakhtiniana e nos estudos de letramento, oferecendo uma compreensão ampliada da leitura no Ensino Superior como instrumento de construção cidadã. A ênfase nos gêneros narrativos como estratégias de articulação entre linguagem, identidade e cultura local evidencia o compromisso da autora com uma pedagogia crítica da leitura.

Por sua vez, Macedo (2015) alinha-se também a essa perspectiva ao investiga a leitura na formação inicial de professores de língua. Sua pesquisa revela, através dos memórias de leitura, um processo de (re)construção identitária do leitor/professor. A ausência de mediação significativa nas etapas iniciais da vida escola dos participantes contrasta com a presença transformadora de professores de Literatura no Ensino Superior, ressaltando o papel da mediação qualificada na consolidação de práticas leitoras críticas. O foco de Macedo (2015) na

leitura como vivência afetiva e formativa aproxima-se do conceito de letramento como prática cultural e social, expandindo seu sentido para além do domínio técnico da linguagem escrita.

Garofalo (2020) introduz o conceito de *Pensar Alto em Grupo (PAG)* como metodologia dialógica de leitura, aplicada tanto a textos impressos quanto digitais. Sua pesquisa se destaca por articular leitura, multiletramentos e tecnologias digitais em uma experiência inovadora, que valoriza a voz dos estudantes e a construção coletiva de sentido. O uso dessa metodologia contribui para a formação de sujeitos responsivos e críticos. Garofalo (2020), ao considerar o trabalho com a robótica educacional e a leitura digital, antecipa debates emergentes sobre a centralidade da tecnologia na formação de leitores e cidadãos no século XXI.

Lima (2022) apresenta uma reflexão sobre o ensino de língua inglesa no contexto do PROEJA (Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional), com foco nas práticas de leitura por meio de gêneros discursivos verbovisuais — como charges, cartuns e propagandas. A autora propõe que esses gêneros sejam utilizados como instrumentos para promover uma leitura crítica e intercultural, que vá além da decodificação linguística e permita aos estudantes dialogarem com temas sociais, políticos e culturais contemporâneos. A proposta didática apresentada envolve a construção de uma sequência pedagógica que respeita o contexto dos estudantes do PROEJA, valorizando suas experiências e ampliando sua capacidade de interpretar discursos em língua inglesa de forma crítica e cidadã. Assim, a autora defende uma prática de ensino que una multiletramentos, letramento crítico e interculturalidade, valorizando o ensino da língua inglesa como um espaço de emancipação e consciência social.

Por fim, as contribuições de Costa (2023) introduzem uma perspectiva contemporânea ao discutir os letramentos digitais nas DCN's e nos programas curriculares de licenciaturas. A autora realiza uma análise de conteúdo das normativas educacionais, destacando a coexistência de concepções distintas de letramento digital, desde abordagens mais técnicas até compreensões socioculturais e emancipadoras. Um dado importante emergente da pesquisa de Costa (2023) é a identificação de um movimento de transição paradigmática nas políticas educacionais brasileiras, com ênfase crescente em modelos de letramento ideológico. A autora sustenta que, ao reconhecer o letramento digital enquanto fluência e desenvolvimento profissional, os documentos normativos podem fomentar práticas pedagógicas mais críticas, autônomas e inclusivas.

De forma geral, as dissertações do quadro 1 refletem um panorama atual e multifacetado dos estudos de letramento no Brasil. Elas contribuem de forma relevante não apenas para o campo da Linguística Aplicada, mas também para os estudos interdisciplinares em educação, currículo e políticas públicas. Elas reiteram a importância de uma formação docente crítica e

engajada, capaz de articular saberes teóricos e práticos na constituição de sujeitos leitores, autônomos e socialmente implicados. De maneira particular, em um momento histórico marcada pela intensificação das desigualdades educacionais e pela crescente digitalização das práticas sociais, os trabalhos de Arouche (2015), Macedo (2015), Garofalo (2020), Lima (2022) e Costa (2023) nos convocam a (re)pensar as práticas pedagógicas não como prescrições universais, mas como projetos éticos e políticos de formação humana.

3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS E DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O percurso epistemológico desta pesquisa visa colaborar para o referencial teórico já existente, fortalecendo e contextualizando os pressupostos e problemáticas que guiam o estudo da temática em questão. Para isso, discutimos sobre os letramentos acadêmicos e digitais e abordamos os letramentos sociais como uma ponte entre esses letramentos, partindo da concepção de construção de conhecimento mediada pela cultura (Vygotsky, 1998), dos estudos de letramentos sociais (Street, 2014), das discussões sobre letramento acadêmico (Lea; Street, 2014) e sobre letramentos digitais (Coscarelli; Ribeiro, 2005, 2019; Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016; Ribeiro, 2017), em consonância com a concepção das tecnologias digitais (Levy, 1999).

3.1. LETRAMENTOS SOCIAIS: CONVERGÊNCIA ENTRE O ACADÊMICO E O DIGITAL

Os letramentos sociais são apresentados como um conceito que conecta as esferas acadêmicas e digitais, oferecendo uma compreensão mais ampla e integrada das habilidades necessárias para a participação efetiva na sociedade contemporânea. Ao explorar os letramentos sociais, acadêmicos e digitais, em conjunto, esta subseção busca fornecer um entendimento sobre como esses diferentes tipos de letramentos interagem e se complementam, contribuindo para uma compreensão mais ampla das práticas de leitura em diversos contextos sociais e educacionais.

Desde o final do século XX, muito tem-se discutido sobre o conceito de letramento, em contraste com o conceito de alfabetização, bem como surgiram discussões sobre os Novos Estudos do Letramento – NEL (*The New Literacy Studies – NLS*). A palavra “letramento” surgiu no Brasil, em 1986 como tradução da palavra inglesa *literacy*, na obra da autora Mary Kato (1986), conforme afirmam Rojo e Moura (2019). No Brasil, há duas principais vertentes sobre a tradução do termo *literacy*. Alguns estudiosos a defendem como “alfabetismo”, enquanto outros a compreendem como “prática de letramento”. Street (2007) afirma que prefere usar essa segunda tradução por entender que “existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais [...]” (Street, 2007, p. 466) e que não caberia a multiplicidade de significados, contextos e épocas, em algo de sentido compacto como “letramento”.

A vertente que considera o termo “letramento”, no singular, sem adjetivos e como sinônimo de alfabetismo, compreende que ele “é o resultado da ação de ensinar ou de aprender

a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (Soares, 1998 *apud* Rojo; Moura, 2019, p. 17). Com um caráter apenas linguístico, essa vertente não considera o contexto ou as transformações sociais como modeladores para a construção do sentido e dos significados. De acordo com essa abordagem, aprender a escrever não é apenas uma habilidade técnica, mas uma capacidade que influencia profundamente o desenvolvimento cognitivo dos alunos, sendo necessário desenvolver habilidades críticas de pensamento, reflexão e argumentação intrínsecas a escrita.

Uma das principais características do modelo autônomo é a valorização da escrita em detrimento da oralidade, conhecida – especialmente entre os anos 50 aos anos 80 – como a teoria da “grande divisão”. A “grande divisão” é um conceito associado ao modelo de ensino tradicional, no qual a concepção que se tinha em torno das habilidades de leitura e escrita era de processos essencialmente individuais, racionais e mais relevantes do que a oralidade, que era vista como algo mais informal e menos sistemático. Enquanto a oralidade é defendida como imediata e direta, a escrita é apresentada como uma preservação do conhecimento acadêmico ao longo do tempo e na elaboração de ideias de forma estruturada (Terra, 2013).

No modelo de letramento autônomo, “as práticas escolares tendem a considerar as atividades de leitura e de escrita como individuais, psicológicas, neutras e universais, independentes dos determinantes culturais e das estruturas de poder que as configuram no contexto social” (Terra, 2013, p. 35). Essa dicotomia ressalta suas diferentes funções de modo a favorecer a aquisição da escrita na sociedade ao atribuir poderes sociais e culturais significativos ao uso da escrita. O domínio da escrita, para o modelo de letramento autônomo, facilita o acesso à informação e à educação e também confere *status* e prestígio às camadas sociais dentro da sociedade (Terra, 2013).

Por outro lado, Street (2014, p. 17) propõe o letramento “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos”. Nesse sentido, o letramento, em seu caráter cultural, representa “uma consideração mais ampla do letramento como práticas sociais [...]” (Street, 2014, p. 13), sendo defendido não somente pela sua natureza social, como também por seu caráter múltiplo (letramentos, no plural), em relação às práticas letradas, sem restringir o letramento apenas a compreensão cognitiva ou em detrimento da escrita. Nessa concepção, Street (2014) apresenta uma visão dicotômica dos letramentos caracterizando-os enquanto autônomos ou ideológicos. Segundo o autor, o modelo autônomo inclui expressões como “grau de letramento”, “nível de letramento ou baixo letramento”, com foco “no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito” (Street, 2014, p. 8). Em contrapartida ao modelo autônomo, o autor defende o que denomina como

modelo ideológico ao considerar que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos” (Street, 2014, p. 9).

Street (2007) argumenta que tem uma inclinação para utilizar o modelo “ideológico” de letramento, por considerar que esse reconhece uma variedade de letramentos e enfatiza a relação entre o significado e os usos das práticas de letramento com contextos culturais particulares. Além disso, Street (2007) destaca que as práticas de leitura e escrita estão intrinsecamente ligadas a relações de poder e ideologia e não devem ser consideradas como tecnologias neutras. Ao discutirmos sobre o letramento ideológico e as relações de poder, é importante ressaltarmos que o termo “ideológico”, utilizado na Pedagogia de Freire (1996, 2013) para descrever as estruturas de poder e dominação na sociedade, com foco na conscientização crítica como instrumento de mudança, difere do conceito de “letramento ideológico” discutido por Street (2014), que investiga como ideologias moldam a interpretação e as respostas dos indivíduos ao mundo educacional e além dele. Portanto, o modelo de letramento ideológico amplia a perspectiva do termo “ideológico” ao explorar como as práticas de leitura e escrita são influenciadas por ideologias dominantes presentes nos textos, suportes educacionais e políticas linguísticas/educacionais.

Segundo Monte Mór (2015), a Pedagogia Crítica, oriunda das discussões de Paulo Freire na década de 1960, se constitui na primeira geração de Letramentos no Brasil. Segundo a autora, podemos pensar em três gerações de Letramentos no Brasil, sendo que a primeira defendia a linguagem como uma questão ideológica, com ênfase no conhecimento político e crítico. Na segunda geração, sob denominação de Novos Letramentos, a linguagem era compreendida enquanto discurso e o foco são as dimensões culturais e sociais do conhecimento humano, situados na década de 1980. Já na terceira geração, após os anos 90, Monte Mór (2015) defende a concepção da linguagem como prática social. Nesse contexto, se destaca a importância da multimodalidade, da autorreflexão e o pensamento crítico para o contexto social e cultural.

É importante ressaltar que a nossa proposta nesta dissertação vai ao encontro dessa concepção dos letramentos como algo ideológico, pois considera as “práticas de letramento como construções culturais, sujeitas a variações no tempo e no espaço” (Street, 2014, p. 7). Com base nessa perspectiva ideológica, consideramos a ressignificação das práticas letradas vinculadas às condições sociais e materiais, entendendo, conforme Street (2014), que elas afetam a construção do sentido e, conseqüentemente, a comunicação social e reflexiva dos indivíduos.

Nesse sentido, assumimos, com Lea e Street (2014), que as práticas de letramentos se referem às maneiras pelas quais as pessoas usam e interagem com a leitura e a escrita em

contextos sociais específicos. Sobre isso, Street (2010, p. 44-45) afirma que “quando se têm práticas de letramento social, há subcategorias dessas práticas: práticas de letramento acadêmicas, práticas de letramento comerciais, práticas de letramento religiosas”. Porém, o autor chama a atenção de que essa classificação é a nível de situar o leitor sobre as mais diversas áreas da construção social e não para limitar e enquadrar como pluralidades classificatórias. Diferente do letramento caracterizado como “autônomo”, não nos debruçaremos aqui sobre o desenvolvimento de habilidades ou a avaliação em nível ou graus de letramentos. Adotaremos, nesta dissertação, o termo “letramentoS” (Rojo; Moura, 2019, p. 16), no plural, para abranger as práticas diversas de comunicação no contexto social.

Nesse sentido da pluralidade, Ribeiro (2020) afirma que os letramentos são muitos, são múltiplos e se atravessam. Segundo a autora, a junção do termo “letramentos” aos muitos adjetivos alocados é uma tentativa de suprir as mudanças decorrentes da ampliação dos contextos sociais e de possibilitar delimitações em torno de um tema de pesquisa, desdobrando a compreensão leitora sobre o letramento como prática social.

Corroborando essa perspectiva, Street (2007, p. 466) observa que “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar”. Ou seja, ao considerar as práticas de letramento como elementos constitutivos da identidade, o autor evidencia que elas não apenas refletem, mas também moldam as identidades individuais e coletivas de uma determinada sociedade ou época. Nesse sentido, para Street (2007), as habilidades de leitura e escrita que adquirimos e utilizamos não são neutras, mas influenciadas por questões de identidade, comportamento social e expectativas culturais. Nesse sentido, ao adotarmos uma perspectiva intercultural, fica nítido que existem certas práticas de letramento específicas e culturalmente arraigadas que são dominantes na sociedade. No entanto, dentro dessa mesma sociedade, raramente discutimos o motivo pelo qual essa situação prevalece. É nesse ponto que as teorias críticas culturais ressaltam a importância da reflexão crítica para o entendimento da linguagem como prática social e os estudos sobre os letramentos sociais examinam como as normas e valores sociais influenciam os letramentos.

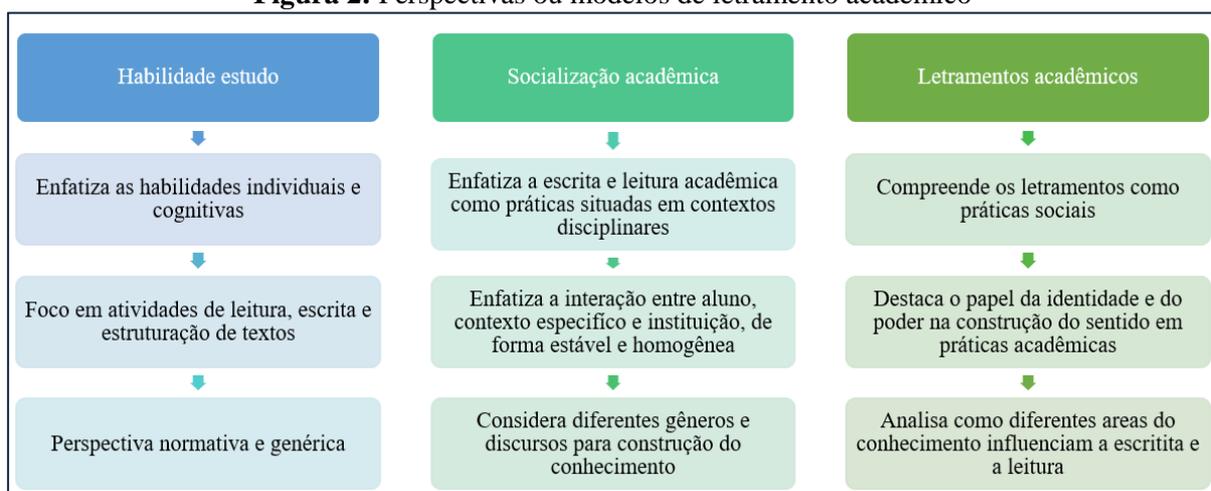
Portanto, considerar a linguagem como prática social implica reconhecer que as práticas de letramento variam de acordo com o contexto social e as demandas específicas de diferentes situações de comunicação. Elas se articulam às exigências comunicativas de cada esfera social, refletindo os objetivos, as relações de poder e as formas de conhecimentos ali instituídas. A partir desse entendimento, nossa pesquisa se circunscreve nas adjetivações *acadêmicas* e *digitais* dos letramentos, destacando a importância de entender como ocorre a leitura em

diferentes contextos sociais e culturais pertencentes às dinâmicas sociais presentes nesses espaços, enquanto espaços de construção de conhecimento.

3.1.1 Letramentos acadêmicos

Segundo Fischer (2007), os letramentos acadêmicos são compreendidos como um conjunto de práticas de leitura e escrita situadas no contexto universitário, que vão além das habilidades técnicas. Essas práticas envolvem uma participação ativa nas comunidades discursivas acadêmicas, considerando os aspectos culturais, históricos e sociais que influenciam a produção e a construção do sentido, através dos textos. Para Lea e Street (1998, 2014), ao compreender os letramentos acadêmicos nesse viés, é necessário ir além da mera inserção técnica dos estudantes em gêneros e normas padronizadas, reconhecendo que tais práticas constituem espaços de disputa simbólica e de produção de identidades. Nesse sentido, a escrita e a leitura acadêmica são concebidas como um evento comunicativo profundamente marcados pelas relações de poder, acesso e pertencimento aos discursos legitimados institucionalmente (Lea; Street, 1998, 2014).

Sobre esse tipo de letramento, Lea e Street (2014) defendem, com base em teorias de leitura e escrita e nos Novos Estudos do Letramento, que os letramentos acadêmicos podem ser compreendidos sob três perspectivas: modelo de habilidades de estudo, modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos – conforme a figura 1:

Figura 2: Perspectivas ou modelos de letramento acadêmico

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lea e Street (1998, 2014).

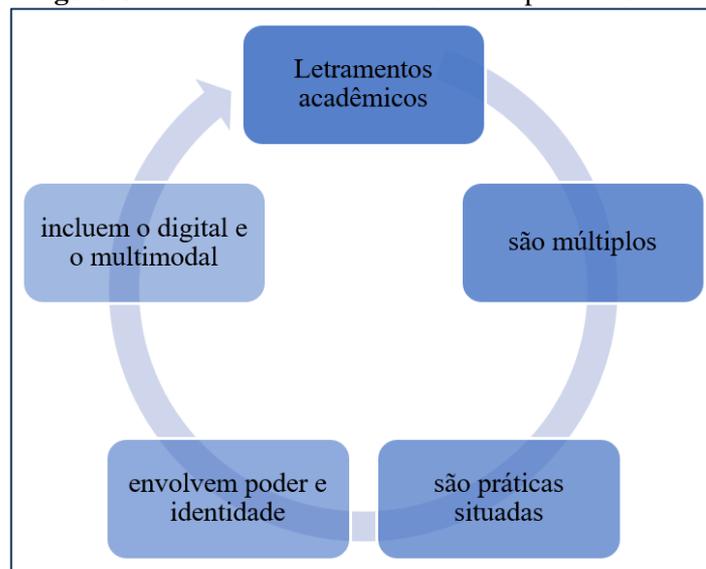
No primeiro modelo, Lea e Street (2014) afirmam que a base está nas habilidades individuais de cada estudante, nos aspectos formais da língua e entende-se que o conhecimento adquirido pode ser utilizado em diferentes contextos. Já no modelo de socialização acadêmica, o foco está em temas e disciplinas onde os discursos pertinentes e de gêneros são considerados estáveis. No modelo de letramentos acadêmicos, há o uso das três perspectivas, mas acrescida de uma ampliação da socialização acadêmica ao englobar questões sociais como as relações de poder entre as pessoas, identidades sociais e instituições, sendo priorizada a produção de sentido e conhecimento em diferentes contextos acadêmicos. Ainda no último modelo, o eixo centraliza-se nas práticas de letramento oriundas de outros cenários, não sendo restritos às práticas disciplinares, o que o destaca em detrimento dos demais. Trata-se, portanto, de uma abordagem mais crítica e plural, que reconhece a diversidade das trajetórias estudantis, os desafios de acesso à linguagem acadêmica e as tensões que envolvem o aprendizado da escrita como uma forma de legitimação no meio universitário (Lea; Street, 1998, 2014).

Nessa perspectiva, os três modelos são constituídos por definições tocantes à teoria de língua e de aprendizagem pertinentes às suas origens e tradições. Eles apresentam uma relevância teórica, e, neste trabalho, nos filiamos ao modelo dos letramentos acadêmicos por considerarmos ser um modelo influenciado pela linguística crítica e social e guiado por críticas advindas da teoria sociocultural (Vygostky, 1998; 2003), que enfatiza a importância do contexto social e cultural na formação do indivíduo e no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. Essa perspectiva nos permite reafirmar os propósitos sociais no uso da linguagem escrita. Além disso, ela permite entender que as práticas de letramento acadêmico são sempre mediadas por fatores institucionais, históricos e identitários, o que exige dos

educadores uma postura reflexiva e sensível à heterogeneidade dos sujeitos que ingressam na universidade (Lea; Street, 1998, 2014).

Cabe ressaltar que os três modelos não são exclusivos e a sua aplicação pode ocorrer em qualquer contexto acadêmico, tanto para práticas de escrita quanto para outras práticas de letramento, em diferentes dimensões acadêmica, reforçando a concepção dos letramentos acadêmicos como um fenômeno socialmente construído e em constante transformação (Lea; Street, 1998, 2014). Nesse sentido, a figura 3 – abaixo – evidencia a complexidade dos letramentos acadêmicos e reforça a ideia de que são práticas vivas e em constante transformação, especialmente em contextos de formação docente e Ensino Superior. Essas transformações estão relacionadas, por exemplo, à crescente presença de tecnologias digitais no fazer acadêmico, à maior diversidade de perfis de estudantes nas universidades e às exigências por uma formação crítica que transcenda a reprodução de modelos discursivos hegemônicos.

Figura 3: Letramentos acadêmicos como práticas sociais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lea e Street (2014).

O letramento acadêmico não precisa, necessariamente, incluir o digital e o multimodal. Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 332), os letramentos acadêmicos podem ser compreendidos como “as formas pelas quais os significados são expressos em disciplinas das diferentes áreas do conhecimento formal – ciência, história, estudos sociais, arte etc.”. Segundo os autores, a linguagem acadêmica oferece uma compreensão mais aprofundada do que aquela disponível por meio da linguagem impressionista do dia a dia. Mas é também por meio dela que podemos desenvolver pesquisas de forma ética, crítica e reflexiva, além de promover a

ampliação do conhecimento acadêmico para os demais contextos sociais. Essa perspectiva nos leva a compreender o espaço acadêmico como uma agência de letramento, uma vez que é por meio dele que o sujeito se insere nas práticas científicas e institui relações de pertencimento ou exclusão. Portanto, o acesso a essas práticas deve ser objeto de análise pedagógica e política, especialmente em contextos marcados por desigualdade de oportunidade (Lea; Street, 1998).

Nessa mesma direção, Kleiman (2008) destaca a importância de considerar o contexto social e cultural dos alunos no letramento acadêmico. Ela argumenta que as práticas desse tipo de letramento podem variar significativamente de acordo com o contexto cultural e institucional, e os professores precisam estar cientes dessas diferenças para apoiar os alunos de maneira eficaz durante essas convergências, como é o caso dos letramentos digitais. Isso implica reconhecer que os estudantes não chegam à universidade em condição de neutralidade, mas carregam saberes e experiências que devem ser valorizados e integrados ao processo formativo. Tal compreensão exige um reposicionamento do professor universitário como mediador crítico e não apenas como transmissões de normas genéricas, permitindo a emergência de múltiplas vozes e identidades autorais (Lea; Street, 1998).

Nesse horizonte de compreensão dos letramentos acadêmicos como práticas sociais múltiplas e situadas, é importante reconhecer que tais práticas não se restringem ao Ensino Superior. Embora o termo “letramento acadêmico” faça referência a esse contexto educacional específico, “os princípios e as questões são aplicáveis em todos os contextos acadêmicos dos níveis fundamental e médio e em outros países” (Lea; Street, 2014, p. 481) – assimilando o letramento acadêmico para todos os níveis e instituições de ensino. No entanto, é preciso considerar as especificidades terminológicas da literatura da área. No Brasil, muitos estudiosos referem-se ao letramento em Nível Fundamental e Médio como “letramento escolar”, reservando a expressão “letramento acadêmico” para práticas diretamente ligadas à universidade. Alinhando-se a esse entendimento, nesta dissertação, o termo “letramento acadêmico” se refere apenas ao contexto do Ensino Superior, pois estamos considerando a dimensão política dessa instituição, e não somente o seu domínio pedagógico, para evidenciar as práticas de letramentos que são instituídas.

No atual cenário de complexidade e a transformação das práticas de leitura e escrita no Ensino Superior, os letramentos acadêmicos se revelam com fenômenos dinâmicos, múltiplos e historicamente situados, principalmente quando atrelados aos letramentos digitais.

3.1.2 Letramentos digitais

Para compreender plenamente a atuação dos sujeitos na contemporaneidade – especialmente no campo da formação docente – é necessário ampliar ainda mais esse olhar, incorporando as práticas mediadas pelas tecnologias. É nesse ponto que os letramentos digitais ganham centralidade na discussão, uma vez que passam a integrar-se, cada vez mais, às rotinas comunicacionais e pedagógicas dos espaços acadêmicos, reconfigurando as formas de produzir, acessar, compartilhar e legitimar o conhecimento.

Assim, a subdivisão dos letramentos aparece com intuito de investigar as diferenças nos modos de uso e interpretação dos letramentos em contextos culturais diversos (Street, 1998, 2014). Nesse contexto, segundo Ribeiro (2020), com o processo de adjetivação, a subdivisão dos letramentos digitais engloba as tecnologias que surgiram em meados do século XX. A autora afirma que o conceito de letramento digital envolve a capacidade não apenas de usar o recurso, assim como de compreender criticamente o ambiente digital, analisando e avaliando informações, interagindo de forma ética e produtiva, e criando conteúdo significativo e relevante. Essa perspectiva vai além da mera habilidade técnica, instrumental ou de “informática”, e enfatiza o desenvolvimento de competências das linguagens para participação ativa na sociedade digital.

Nesse sentido, devemos entender que as fronteiras entre esses dois domínios, digital e presencial, estão se tornando cada vez mais fluidas, e o mundo digital está mudando nossa percepção de tempo, espaço e identidade (Levy, 1999). Castells (1999, p. 70) atribui essa revolução tecnológica ao fato de que ocorreu uma “aplicação imediata no próprio desenvolvimento da tecnologia gerada, conectando o mundo através da tecnologia da informação”. Em nosso contexto, é possível identificarmos essa aplicação imediata nas experiências vividas durante a pandemia do Covid-19.

Para Castells (1999, p. 69), “computadores, sistemas de comunicação, decodificação e programação genética são todos amplificadores e extensões da mente humana” e, por isso, há a necessidade de pensarmos os letramentos digitais como uma prática social inerente aos mais diversos contextos sociais, não somente o acadêmico. Em outras palavras, precisamos pensar o contexto social a partir da noção de ciberespaço e cibercultura, desenvolvida por Levy (1999) em diálogo com o conceito de rede de Castells (1999). O “ciberespaço”, que também chamaremos de “rede”, é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica a infraestrutura material da comunicação digital e também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam

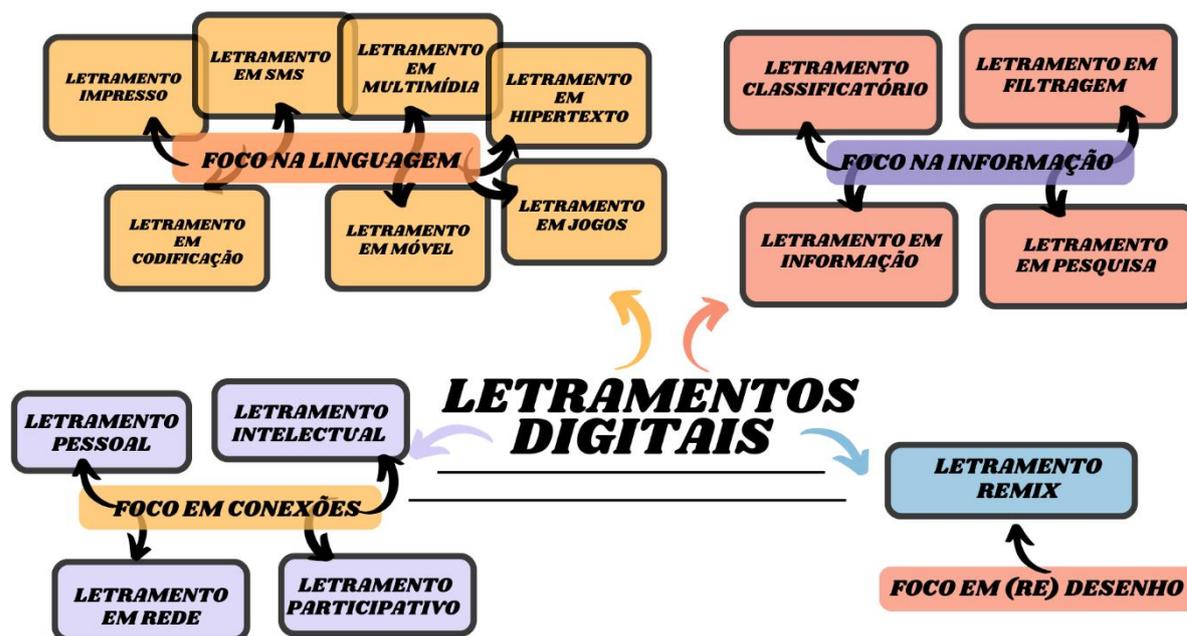
e alimentam esse universo. Já o neologismo “cibercultura” especifica o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999).

Segundo Lévy (1999), deve-se compreender como ciberespaço não somente os computadores, mas também as pessoas e as informações que por ela são transferidas. Corroborando este pensamento, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) apresentam o conceito de letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Os autores reforçam que é essencial aprimorarmos o nosso ensino e o processo de aprendizagem dos estudantes para alinhá-los a essas novas realidades.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) defendem “um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias, para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites [...]”. É necessário que os educadores reconheçam a crescente importância dos letramentos digitais no ambiente educacional e de formarem os alunos para se tornarem usuários competentes e críticos das tecnologias digitais. Segundo Street (2014), ser letrado digitalmente inclui a leitura e escrita em linguagem verbal e não verbal, resultado de interações pessoais, profissionais, políticas e culturais. Coscarelli (2005) afirma que ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações e diz respeito às práticas de leitura e escrita de textos em ambientes digitais.

As práticas de letramentos nesses ambientes envolvem outras habilidades de comunicação, diferente do impresso, onde são envolvidos muitos elementos para a comunicação, inclusive o elemento sonoro (Coscarelli, 2005). Nesse sentido, ser letrado digitalmente não inclui apenas o domínio sobre a tecnologia/interface, mas o uso dessa linguagem digital nas práticas cotidianas, de forma contextualizada. Assim, com o desenvolvimento tecnológico, muitos outros letramentos tendem a surgir para suprir as demandas de informação, conexões e redesenho junto às práticas sociais inerentes à linguagem e interação humana, sendo necessário, como fazem Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016), compreender o letramento digital como um macroletramento, por juntar vários outros letramentos, conforme figura 3:

Figura 4: O conjunto dos letramentos digitais



Fonte: Elaborado pela autora com base em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Nesse sentido, os autores organizam os letramentos digitais em diferentes eixos de desenvolvimento de habilidades, com foco em pensar o uso das tecnologias para educação não só o domínio técnico, mas as práticas sociais, culturais e cognitivas envolvidas no processo. Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016, p. 16) afirmam que “o mesmo padrão se repetiu com o advento de cada uma das novas tecnologias de comunicação” e que para cada foco há uma gama de letramentos que podem ser desenvolvidos, tanto a nível *online* quanto *off-line*. No intuito de compreender a leitura no contexto de prática que abrange ambientes digitais, como e-mail, redes sociais, fóruns, entre outros espaços digitais, Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016) argumentam sobre a necessidade do uso da linguagem através da multimodalidade, e reforçam que esse uso é central para a construção de significado, apontando o hipertexto e a multimídia como exemplos de como a leitura e escrita são reconfiguradas no ambiente digital.

Nessa mesma direção, Ribeiro (2017) justifica que quanto mais diversificado for o nosso conjunto de meios de comunicação, mais oportunidades teremos para participar em atividades de leitura e escrita. Se conseguirmos alcançar esse objetivo, então a variedade de contextos nos quais podemos usar essas habilidades, abrangendo uma ampla gama de funções e formatos, também se expandirá. Para a autora, diferente do letramento acadêmico, que ocorre em uma esfera discursiva, com foco nas práticas letradas que as situam, os letramentos digitais englobam as tecnologias digitais como um meio pelo qual a prática discursiva pode ocorrer,

considerando que os letramentos se atravessam de forma contínua e sociocultural (Ribeiro, 2020).

Por fim, embora Kleiman (2008) não tenha se debruçado muito sobre a intersecção entre esses letramentos, a autora já reconhecia a importância de considerar os aspectos sociais, culturais e contextuais envolvidos no desenvolvimento de habilidades dentro do ambiente acadêmico. Assim, precisamos compreender que os letramentos acadêmicos e digitais podem estar interligados através do contexto sociocultural em que ocorrem, sendo ampliados na medida em que o aprendizado é visto como um processo profundamente social (Vygotsky, 1998). Ambos os conceitos, reconhecem a importância das interações sociais na construção de sentidos dos diferentes âmbitos socioculturais, de modo a exigir novas práticas de ensino e aprendizagem para aquisição contínua do conhecimento. Dessa forma, a compreensão da necessidade dos letramentos acadêmicos e digitais para a formação dos futuros profissionais fazem parte de uma visão social atenta às implicações que veem acontecendo mundialmente e com foco em uma formação inicial crítica, principalmente para os futuros professores de línguas no Brasil.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A globalização contemporânea tem sido fortemente influenciada pela LI, que se estabeleceu como o idioma predominante em diversos setores, desde a comunicação científica até o comércio internacional. No contexto brasileiro, o ensino de inglês enfrenta desafios significativos, especialmente no que diz respeito à formação e capacitação de professores. Apesar do reconhecimento generalizado da importância da LI, muitos educadores se veem desafiados pela falta de proficiência linguística e por deficiências na formação pedagógica. Segundo Paiva (2003) e Oliveira (2020), esse cenário é caracterizado por questões estruturais, como lacunas na legislação educacional e nos currículos escolares/acadêmicos, que muitas vezes priorizam o desenvolvimento de habilidades específicas em detrimento de uma abordagem mais holística e integrada do ensino de LE. Assim, os desafios enfrentados no ensino de LI refletem uma necessidade urgente de revisão nas políticas educacionais e também uma oportunidade para repensar a formação inicial e continuada dos professores, garantindo que eles estejam preparados para enfrentar as demandas de ensino do cenário atual para que possam proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes.

Tendo em vista isso, esta seção explora as complexidades envolvidas na formação de professores de LI no Brasil, destacando três aspectos importantes: o aspecto político, o aspecto curricular e o aspecto metodológico. Propõe-se uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais vigentes e as práticas pedagógicas, visando não apenas melhorar o aprendizado da LI, bem como promover uma discussão mais inclusiva e adaptada às necessidades globais e locais dos alunos brasileiros.

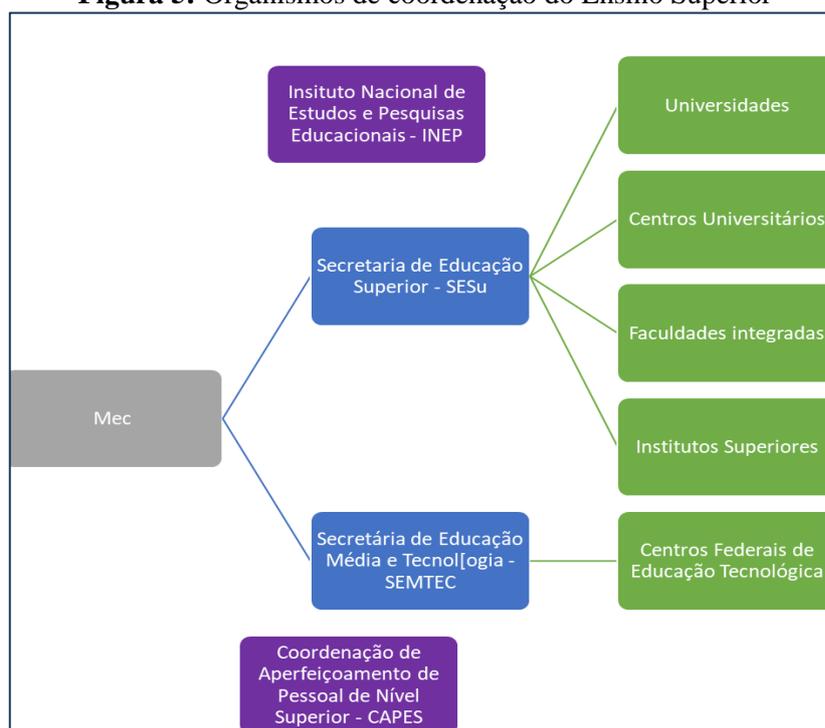
4.1 ASPECTOS POLÍTICOS

Segundo Paiva (2003), para entender a formação do professor de LE é importante examinar a origem e a implicação do currículo nos Cursos de Letras. Nesse cenário, a educação, no Brasil, é conduzida por diversos organismos governamentais, em diferentes níveis nacionais, sendo o Ministério da Educação (MEC) o responsável pela formulação e execução da política nacional de educação, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela deliberação sobre diretrizes educacionais em todos os níveis e modalidades de ensino no país. Esse órgão é dividido em duas câmaras: a Câmara de Educação Básica (CEB) e a Câmara de Educação Superior (CES). Elas são responsáveis por formular e propor políticas educacionais,

posteriormente submetidas ao MEC para possuírem validade legal e se tornarem Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN.

Essas políticas definem fundamentos e procedimentos para a Educação Básica e Superior no país e possuem caráter normativo, devendo ser seguidas por todas as instituições brasileiras. As DCN abordam normas relacionadas ao perfil do egresso, competências e habilidades requeridas, conteúdos curriculares, estruturação do curso e formas de avaliação. Segundo as DCN para o curso de Letras, tanto língua materna quanto língua estrangeira moderna (Brasil, 2001), a universidade é caracterizada como um espaço de conhecimento, cultura e de intervenção social. Nesse sentido, o perfil de formandos deve englobar profissionais interculturalmente competentes, com domínio de estrutura, uso e manifestações culturais da língua estudada, bem como uma capacidade crítica e reflexiva sobre linguagens, atualização profissional e uso de novas tecnologias.

Contudo, as DCN possuem uma flexibilidade que permite que escolas e Instituições de Educação Superior (IES) possam adaptar os seus currículos de acordo com as características regionais e locais. Assim, existem outras regulamentações e normativas que podem ser específicas de cada estado ou região, criadas pelas secretarias estaduais e municipais de educação que gerenciam as políticas educacionais em suas jurisdições, bem como por diretrizes estabelecidas por agências de avaliação e supervisão da educação superior, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e a CAPES, conforme a figura 5.

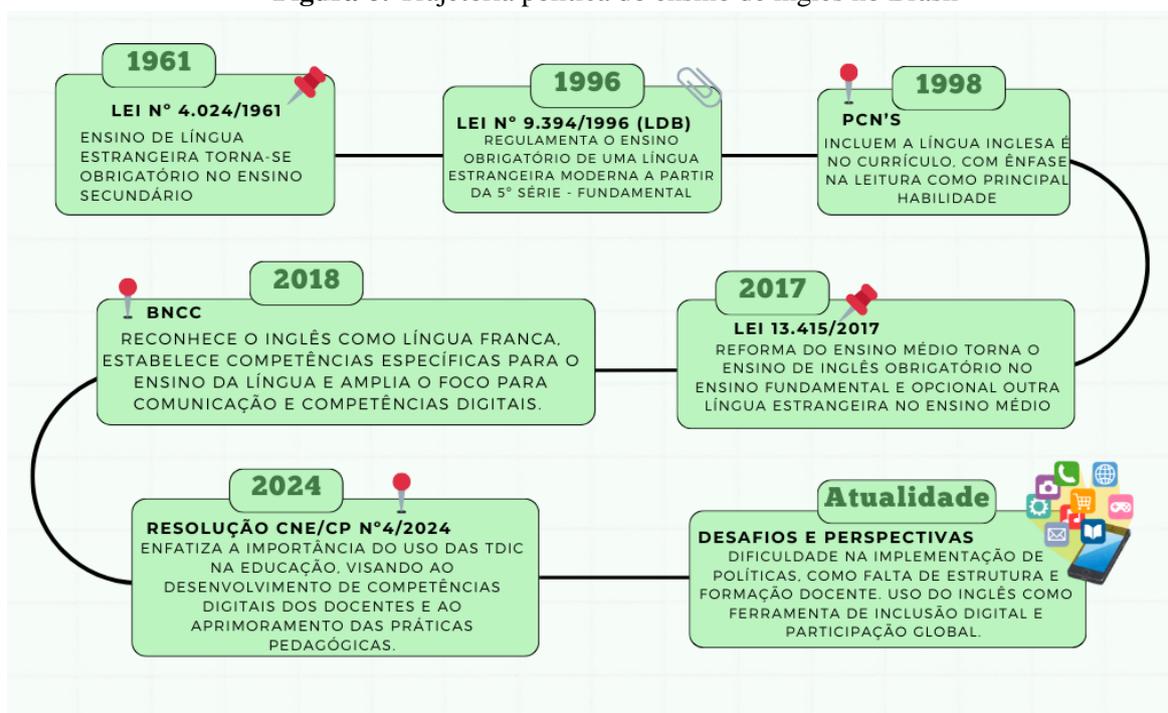
Figura 5: Organismos de coordenação do Ensino Superior

Fonte: Com base nas discussões de Trigueiro (2003).

De acordo com a LDB (Brasil, 1996), em seu Art. 52 e 53, as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Isso significa que as IES têm respaldo legal para elaborar seus próprios regulamentos internos, definindo critérios para o funcionamento de cursos, contratação de docentes e definição de currículos, desde que em consonância com as diretrizes do MEC. Esses organismos trabalham em conjunto com o propósito de garantir a qualidade e a equidade na educação brasileira como um todo.

Nas diretrizes nacionais voltadas à educação brasileira, a universidade tem um papel estratégico, no sentido de que é a única instituição autorizada para formar professores. De acordo com Brasil (2001, p.30), o “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio” e o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”, contemplam duas das oito competências e habilidades requeridas para o egresso em Letras. Desse modo, os documentos que orientam a política da educação básica influenciam diretamente os cursos de licenciatura nas universidades, logo, passaremos a tecer alguns comentários que envolvem a língua inglesa e as novas tecnologias feitos à luz de documentos direcionados à educação básica, conforme figura abaixo:

Figura 6: Trajetória política do ensino de inglês no Brasil



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa linha do tempo revela uma evolução normativa consistente com esforços para ampliar o acesso ao ensino de inglês e modernizar as práticas pedagógicas. Entretanto, o abismo entre a legislação e a prática educacional permanece sendo um grande desafio, que envolve pilares como a formação inicial e continuada de professores, o investimento em infraestrutura escolar e a valorização do ensino público, para que essas políticas saiam do papel e influenciem positivamente a aprendizagem dos estudantes, nos mais diversos níveis educacionais.

Nessa perspectiva a concepção de língua evoluiu de uma visão mecânica e normativa para uma abordagem dinâmica, cultural, social e crítica. Hoje, o ensino de línguas deve considerar as múltiplas formas de comunicação e as demandas de um mundo digital e globalizado. A supremacia da LI sobre as demais LE pode ser explicada pela globalização e o modo como a inglês foi se posicionando no cenário mundial, tornando-se a principal língua nos negócios internacionais, na diplomacia, na ciência, na tecnologia etc.

A LDB é o principal documento legal que norteia a educação nacional. A lei abarca diversos aspectos do Ensino Superior e dos cursos de licenciatura, incluindo os objetivos da educação superior, a estrutura dos cursos, a organização curricular, entre outro. Com base na LDB (Brasil, 1996), mais precisamente em seu Art. 26 § 5 (Ensino Fundamental) e Art. 35-A

§ 4 (Ensino Médio) a escolha sobre qual língua ensinar na escola era feita pela comunidade escolar, podendo também ser oferecida no Ensino Médio, como optativa, outra LE.

A importância em se aprender uma nova LE vai além da exigência do mercado de trabalho ou de somente saber sua gramática. Aprender uma nova língua é um processo de inteira imersão social e cultural, além de ser um ato político. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), a escolha por uma LE é baseada em pelo menos três fatores: históricos, relativos às comunidades locais, e relativos à tradição.

Segundo os PCN, “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país” (Brasil, 1998, p. 20). Os PCN incluem o ensino de LI no currículo brasileiro com foco na habilidade de leitura, tendo em vista o pouco uso da competência comunicativa oral. Percebemos que, ao tentar justificar a obrigatoriedade do ensino de uma LE na rede pública, o MEC não traz diretrizes educacionais que abrangem todos os indivíduos da sociedade brasileira, uma vez que afirma que somente uma pequena parcela da população utilizará esses conhecimentos, como justificativa ao foco de apenas uma habilidade (leitura), em detrimento das demais.

Ao discutir sobre as tecnologias, os PCN mencionam a importância da integração de recursos tecnológicos no processo educacional de maneira mais ampla, destacando a necessidade de atualização pedagógica e do uso de tecnologias da informação e comunicação (TIC) como ferramentas para enriquecer e diversificar o ensino. Segundo o documento, o uso de TIC também é relevante para a formação inicial e continuada de professores, permitindo-lhes explorar novas metodologias de ensino e adaptação às demandas contemporâneas da educação.

Em fevereiro de 2017, com a reforma do Ensino Médio – por meio da Lei nº 13.415 que alterou a LDB de 1996 – houve uma modificação quanto ao ensino de uma LE moderna, colocando a LI como única língua obrigatória para todo sistema público educacional brasileiro, podendo ser ensinada outra língua estrangeira moderna, de preferência o espanhol. O idioma, citado como “LE” nos PCN (Brasil, 1998) obteve sua terminologia alterada para “língua franca” na BNCC (Brasil, 2018), que justifica essa escolha pelo foco na função social e política do inglês. Sobre isso, Rajagopalan (2019), ao discutir sobre a BNCC, alerta que “devemos nos conscientizar sobre o perigo de passar o rolo compressor sobre as particularidades bem como as necessidades específicas regionais” (Rajagopalan, 2019, p. 9). A BNCC especifica as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes, servindo como referência para a elaboração dos currículos pelas redes de ensino e escolas. Ciente da importância do ponto

de vista político da BNCC, Rajagopalan (2019) pontua que esse currículo precisa englobar as competências em uma prática situada de ensino, principalmente por se tratar de uma LE.

A BNCC apresenta 10 competências gerais para todas as áreas de conhecimento, que servem como suportes para elaboração do currículo de LI. Essas competências buscam a mobilização de conhecimentos e habilidades para resolução de demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018). Dentre as competências gerais do documento, as competências um, dois e cinco abordam explicitamente as tecnologias digitais:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...] **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação** de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. [...] Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (**inclusive tecnológicas**) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 7-8; grifos nossos).

Essas competências permitem ao sujeito se comunicar, acessar e disseminar informações, além de gerar conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria tanto na vida pessoal quanto coletiva, através de uma visão sociocultural da linguagem. Não podemos limitar aqui a complexidade em torno da prática de leitura e escrita nos ambientes digitais e como essa prática de linguagem desperta outros sensores tocantes ao aspecto cognitivo humano.

O documento aborda em sua sexta competência geral a valorização das práticas sociais de letramento para o desenvolvimento das habilidades requeridas:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC enfatiza que as tecnologias digitais devem ser utilizadas de maneira pedagogicamente eficaz, apoiando práticas educativas que valorizem a colaboração, a criatividade, a pesquisa e a resolução de problemas. No entanto, nos demais documentos educacionais, não constam, de forma clara, um espaço formativo contínuo sobre o uso de tecnologias digitais para formação docente. O MEC cita a necessidade de programas de formação continuada, como os oferecidos por universidades e órgãos governamentais, os quais frequentemente incluem módulos sobre o uso pedagógico de tecnologias digitais, de forma extensiva.

Monte Mor (2020) aborda de forma crítica esses encontros de formação de professores que focam em um “estado de atualização” e argumenta que essas propostas de atualização não abordam as concepções de linguagem, sociedade, cultura e sujeito presentes nos enfoques apresentados, nem promovem necessariamente a compreensão ou reflexão sobre questões pedagógicas, educacionais e sociais identificadas nas escolas. Segundo a autora, a formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes tratada de forma superficial e desconectada das realidades escolares, enfrenta limitações na promoção de práticas inovadoras e no cumprimento das competências previstas nas diretrizes curriculares. Mas isso não significa que essas formações são insignificantes, mesmo que ocorra de forma superficial ou não inclusiva e plural, como a autora aborda, essas propostas são válidas e necessárias para atualização docente. A formação contínua contribui para aperfeiçoamento de práticas pedagógicas, conhecimento sobre inovações tecnológicas e desenvolvimento profissional, mesmo com as dificuldades estruturais e formativas durante o processo.

A BNCC, em uma das suas competências para área de linguagens, reforça a importância de compreender e utilizar as TIC de forma crítica, significativa e reflexiva, nas diversas práticas sociais (ambientes formais e informais), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias (Brasil, 2018). Ao delimitar as competências para o ensino de LI, o documento afirma que as competências devem prover ao aluno:

Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em **mídias impressas ou digitais**, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de **ampliação das perspectivas** e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social. [...] **Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação**, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e **produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa**, de forma ética, crítica e responsável (Brasil, 2018, p. 242; grifos nossos).

A BNCC busca promover uma abordagem integradora que valorize o uso da LI como um meio de comunicação global e como uma competência essencial para os cidadãos do século XXI, o que nos parece muito distante da realidade das escolas brasileiras devido ao baixo índice de proficiência no idioma por parte dos alunos. A lacuna entre as diretrizes educacionais brasileiras e a prática educacional evidencia os desafios estruturais e institucionais que comprometem o acesso equitativo a materiais e equipamentos nas universidades e escolas, o que vem influenciando negativamente a formação docente e o ensino de LI no Brasil.

A ênfase no uso de tecnologias digitais reflete a necessidade de preparar os alunos para um mundo cada vez mais digital culturalmente. Embora documentos como os PCN e a BNCC enfatizem a importância das tecnologias digitais para a educação contemporânea, a precariedade de infraestrutura, especialmente em cidades menores, regiões rurais e periféricas, restringe o uso pedagógico desses recursos. Essa exclusão digital reflete disparidades regionais e socioeconômicas, equiparando as desigualdades no sistema educacional.

A centralização do currículo, criticada por Rajagopalan (2019), também dificulta a adaptação às especificidades regionais, perpetuando uma prática educacional cada vez mais descontextualizada. Nesse sentido, torna-se imprescindível investir em infraestrutura para os recursos digitais, e programas de formação continuada adaptados às realidades locais, bem como a implementação de políticas de inclusão digital, visando à superação das barreiras que limitam a qualidade e a equidade na educação brasileira.

4.2 ASPECTOS CURRICULARES

No contexto brasileiro, há um desafio significativo em ensinar LI, especialmente em um país onde há um desinteresse geral pela utilidade prática dessa LE no dia a dia. Gimenez (2011), ao apresentar narrativas sobre permanências e rupturas no ensino de LI em contexto brasileiro, discute o relato de um ex-aluno de inglês, agora professor, que compartilha os eventos que o motivaram a se tornar professor de língua e seu desejo de melhorar a qualidade do ensino de inglês nas escolas. Nessa narrativa, Gimenez (2011) afirma que:

[...] a ideia de aprender inglês era fantástica, tínhamos a ilusão de que realmente iríamos aprender a falar inglês na escola. Ilusão destruída naquele mesmo ano quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar ao menos algumas palavras na língua [...] eu descobria que meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. [...] tive na escola um professor que realmente conhecia a língua inglesa. [...] O curioso é que sendo

um conhecido professor de escolas de idiomas, ele também não ensinava, nem sequer falava em inglês em sala de aula. [...] perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi a de que ensinar inglês em escolas públicas não funciona (Gimenez, 2011, p. 13-14).

A narrativa nos revela uma disfunção entre o currículo prescrito e o currículo real, em que há uma expectativa frustrada no contexto de aprendizagem da língua e sinaliza uma fragilidade na formação inicial desses docentes. Esse problema está diretamente relacionado à qualidade dos cursos de Letras, que nem sempre garantem o desenvolvimento da competência comunicativa em inglês, tampouco a preparação didático-metodológica necessária para que os professores usem a língua no contexto real. Até mesmo quando o professor domina o inglês, como no caso citado, ele opta por não o utilizar em sala de aula. Isso revela uma desmotivação e descrença na eficácia do ensino de LI no sistema público.

O preconceito e a exclusão social atuam diretamente nas oportunidades educacionais, incluindo o acesso ao aprendizado de LE como o inglês. Segundo Oliveira (2020, p. 158), “a exclusão social se solidifica com o passar dos anos, pois a globalização cresce em movimentos ascendentes dentro da nossa sociedade”. Com esse panorama, a LI assume um símbolo de poder e *status* social, o que reafirma o privilégio de quem pode pagar por mais aulas, fora do contexto escolar, para desenvolvimento do idioma.

Para Paiva (2011, p. 36), isso é reflexo do “[...] preconceito de que os pobres não devem falar inglês está enraizado na cultura brasileira e [...] as elites entendem que a língua inglesa é sua propriedade exclusiva”. Portanto, o currículo escolar muitas vezes reflete e perpetua as desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade. E, no contexto brasileiro, a ideia de que apenas as elites têm acesso ao aprendizado de inglês de forma eficaz pode ser entendida como parte de um currículo oculto, no qual certas habilidades e conhecimentos são valorizados e privilegiados em detrimento de outros. Esse tipo de exclusão baseada em classe social não apenas limita as oportunidades educacionais dos mais desfavorecidos como perpetua um ciclo de desigualdade ao lhes negar acesso a habilidades consideradas cruciais em um mundo globalizado. Nesse contexto, uma abordagem crítica do currículo poderia questionar esses padrões de exclusão e buscar formas de inclusão que promovessem igualdade de oportunidades, inclusive no aprendizado de línguas estrangeiras.

Em 2018, com as orientações publicadas pela BNCC, um novo currículo – com foco em uma licenciatura plena - foi proposto. Nesse documento, a LI para o Ensino Fundamental (Anos Finais) é estruturada em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Os eixos dessa LE compreendem oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão

intercultural. Ao discutir sobre o eixo *Leitura* no currículo de LI, a BNCC enfatiza a importância de práticas de linguagem que promovam a construção de significados através da interação crítica e reflexiva com textos variados e considera as “práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais) presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou outras línguas (Brasil, 2018, p. 244).

Nesse sentido, o ensino de LI precisa validar e valorizar a diversidade, promovendo a integração da LE com os conhecimentos prévios do aluno, em língua materna. Essa integração prepara os alunos para utilizar o inglês de maneira eficaz em diferentes contextos sociais, além de desenvolver competências culturais e tecnológicas necessárias para a participação crítica e reflexiva decorrentes da interação do leitor com o texto escrito com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em LI (Brasil, 2018).

Ao assumirmos a dimensão interacional da linguagem, em um país onde a comunicação cotidiana é influenciada por uma variedade de gêneros textuais e mídias, entendemos que o ensino da LI deve ser reflexo dessa diversidade. Compreender essa dimensão é essencial para desenvolver habilidades comunicativas eficazes em diversos contextos, pois inclui a construção de significados, a influência do contexto, as normas sociais, a multimodalidade e o uso das tecnologias digitais com um intuito comunicativo, bem como a compreensão de como esses elementos contribuem para a construção de significados e a eficácia da comunicação.

A BNCC aponta uma lista de objetivos para desenvolvimento de cada unidade temática, com intuito de desenvolver habilidades necessárias. Esse documento (Brasil, 2018), para o pleno entendimento da LI pelos estudantes na Educação Básica, aponta objetivos que incluem, primeiramente, a capacidade dos alunos de formularem hipóteses sobre a finalidade de um texto, utilizando sua estrutura e pistas gráficas para entender o propósito do autor, e dos mecanismos de *skimming* e *scanning*³ – técnicas especialmente úteis para otimizar a compreensão e análise de textos em contextos acadêmicos e cotidianos. Santaella (2004) afirma que essas diferentes leituras consistem apenas na diferença entre mecanismos mais superficiais do processamento visual.

Entre os demais objetivos, listamos a construção de repertório lexical e autonomia leitora, a partilha de leitura (com mediação do professor), a construção do sentido global do texto, os objetivos de leitura, a leitura de textos digitais para estudo, a construção de sentidos

³ O *skimming* refere-se à leitura rápida de um texto com o objetivo de compreender seu sentido geral ou identificar a ideia principal, sem focar nos detalhes. Já o *scanning* envolve uma leitura mais focada em localizar informações específicas, ignorando o restante do texto.

por meio de inferências e o reconhecimento de implícitos, a leitura de textos de cunho artístico/literário, a reflexão pós-leitura, os recursos de persuasão e argumentação, as informações em ambientes virtuais – devidamente separados por unidades temáticas e habilidades. A **Figura 7** nos permite uma visão sistematizada sobre isso:

Figura 7: Referência curricular de LI 7º ano – BNCC

| Língua Inglesa | | | |
|----------------|---|---|---|
| ANO/ FAIXA | UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
| 7º | Estratégias de leitura | Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) | (EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. |
| 7º | Estratégias de leitura | Compreensão geral e específica: leitura rápida (skimming, scanning) | (EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). |
| 7º | Estratégias de leitura | Construção do sentido global do texto | (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. |
| 7º | Práticas de leitura e pesquisa | Objetivos de leitura | (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura. |
| 7º | Práticas de leitura e pesquisa | Leitura de textos digitais para estudo | (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares. |
| 7º | Atitudes e disposições favoráveis do leitor | Partilha de leitura | (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes. |

Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

O foco na leitura no 7º ano é um recorte que representa um momento pedagógico estratégico dentro da progressão das habilidades da LI nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa ênfase decorre de documentos educacionais - PCN's (1998) e BNCC (2018) - e é apresentado aqui como parte de um percurso metodológico mais amplo que atravessa toda a trajetória do ensino de inglês na escola pública brasileira.

A BNCC enfatiza um conjunto de habilidades para cada objetivo listado, como localizar informações específicas em textos, explorar ambientes virtuais para ampliar o repertório lexical e antecipar o sentido global de textos por meio de leitura rápida e da análise de títulos e frases-chave, utilizando recursos digitais para facilitar essas práticas. Além disso, incentiva a escolha de textos confiáveis em ambientes virtuais para estudos e pesquisas, abordando a importância do letramento crítico e reflexivo para os letramentos digitais. Essas competências não apenas fortalecem a proficiência na LE, mas também capacitam os estudantes a utilizarem tecnologias digitais de maneira ética e eficaz em seus contextos cotidianos.

Da mesma forma, os gêneros textuais, como notícias, relatórios, e-mails, ensaios, resenhas e literatura, devem fazer parte do currículo, pois cada um oferece diferentes desafios interpretativos e contextuais. Para os alunos, isso significa desenvolver competências que lhes permitam compreender e interpretar uma ampla gama de gêneros verbais e não verbais. Esses textos podem incluir vídeos, infográficos, *memes*, *posts* de redes sociais e outros formatos que os alunos já conhecem em sua vida diária. Sobre isso, Santaella (2014a) comenta que é nessa malha híbrida de linguagens que os gêneros discursivos híbridos aparecem por meio da multimídia. Portanto, o uso de textos multimodais, que combinam diferentes formas de linguagem e mídias, pode facilitar a aprendizagem e tornar o conteúdo mais acessível e relevante para esses sujeitos. E o trabalho com textos multimodais são potencializados pelas metodologias ativas, que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem e incluem o uso das tecnologias digitais, diferente da metodologia tradicional de ensino.

As ideias discutidas na BNCC possuem aspectos fundamentais para a adequação dos cursos de licenciatura às demandas do ensino de LI. Todavia, para que os professores estejam preparados para implementar esse currículo, os cursos de licenciatura devem oferecer disciplinas que desenvolvam competências com base nos eixos da BNCC, promovendo uma integração entre teoria e prática. Nesse sentido, é imprescindível que os currículos de licenciatura capacitem os futuros professores a estimular o pensamento crítico e a análise contextual de textos multimodais, abordando questões culturais, sociais e digitais.

A formação docente, nesse contexto, deve incluir mecanismos pedagógicos que contemplem uma ampla variedade de gêneros, desde os acadêmicos até os mais cotidianos, como *posts* de redes sociais. Isso demanda a inclusão de disciplinas que explorem a multimodalidade e incentivem o uso de metodologias ativas com intuito motivar o engajamento dos professores em formação com esses recursos. Além disso, é necessário destacar como a exclusão social influencia no acesso ao aprendizado do idioma, sendo importante que as IES formem professores com uma visão crítica sobre as desigualdades educacionais, capacitando-os a promover a inclusão e a democratização do ensino de LI, especialmente nas escolas públicas, onde não há popularização do idioma e, muitas vezes, existe uma ausência de acesso às tecnologias digitais.

Portanto, como demonstra o relato de Gimenez (2011) sobre as dificuldades no ensino de LI nas escolas públicas, é necessário que os cursos de licenciatura articulem disciplinas teóricas e práticas, permitindo que os futuros professores de LE experimentem, reflitam e ajustem suas práticas de ensino às demandas da sala de aula. Sobre isso, a BNCC também sublinha a importância de valorizar a diversidade cultural e linguística do Brasil no ensino de LI. Assim,

os currículos de licenciatura devem incluir uma formação específica em letramento digital e metodologias inovadoras, que aborde a educação intercultural com intuito de promover práticas pedagógicas que conectem o aprendizado da LI aos contextos locais dos alunos. Essa abordagem precisa favorecer a formação de professores capazes de lidar com a complexidade cultural e linguística que caracteriza o ensino de uma LE no país, a partir dos seus locais de aprendizagem e valorização cultural.

Ao partimos dessas concepções, consideramos a necessidade de redesenhar as abordagens conforme o perfil dos alunos, compreendendo, como afirma Bohn (2009, p. 171), que “é função da sala de aula, ou do ambiente de aprendizagem, propiciar ao aprendiz uma ecologia cognitiva e afetiva em que essas habilidades possam se desenvolver”. Isso implica uma formação docente que vá além do domínio do conteúdo, preparando os professores para identificar e atender às necessidades afetivas, sociais e cognitivas dos alunos. Além disso, Bohn (2009) enfatiza que o aprendizado não ocorre isoladamente, mas em um contexto dinâmico, onde fatores emocionais, culturais e sociais interagem. Dessa forma, o ensino de LI deve ser planejado de forma a oferecer experiências de aprendizagem que não apenas desenvolvam as competências linguísticas, mas também promovam o bem-estar e a confiança dos aprendizes em suas próprias capacidades, com intuito de gerar autonomia.

4.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

No Brasil, o ensino de LI inclui uma série de aspectos metodológicos que refletem diferentes abordagens e práticas educacionais. Com isso, as metodologias ativas vêm ganhando destaque junto às pesquisas educacionais. Morán (2015, p.18) afirma que as metodologias ativas devem ser consideradas como “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”. Essas metodologias se caracterizam por uma perspectiva educacional em que o aluno assume um papel central no processo de aprendizagem, de maneira ativa e contextualizada, diferenciando-se do modelo tradicional de ensino.

Entre as diversas opções de metodologias ativas, podemos destacar a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning – PjBL*) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning- PBL*), que ganharam notoriedade com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e com a BNCC, por incentivar os alunos a investigarem questões complexas e aplicarem seus conhecimentos na resolução de problemas práticos.

A sala de aula invertida vem ganhando notoriedade no cenário educacional, especialmente com o avanço das tecnologias digitais e a necessidade de atenção dos alunos para aprendizagem. Sua proposta central consiste em inverter a lógica tradicional da sala de aula. Nesse sentido, os conteúdos teóricos são estudados previamente pelos alunos, antes de serem discutidos em sala de aula e por meio de recursos digitais (vídeos, podcasts, leituras dirigidas), enquanto o tempo em sala é destinado para atividades práticas, colaborativas e reflexivas sobre o conteúdo previamente estudado. Segundo Bergmann e Sams (2012), este modelo permite que o professor atue de forma mais próxima e personalizada, oferecendo suporte direto durante as atividades, favorecendo uma aprendizagem ativa, na qual os estudantes constroem conhecimento a partir da aplicação, da troca com os colegas e da mediação pedagógica.

A *PjBL*, segundo Morán (2015) consiste geralmente em uma questão ampla, que exige pesquisa, colaboração, planejamento e aplicação prática de conhecimentos interdisciplinares. Nessa abordagem, os alunos não apenas adquirem conteúdo, mas também desenvolvem habilidades socioemocionais e cognitivas importantes. O contexto da formação docente para ensino de línguas, por exemplo, pode envolver projetos como a elaboração de sequências didáticas, materiais didáticos digitais, ou campanhas de leitura que envolvam uso do inglês em situações autênticas. Porém, é bom lembrar que nem sempre a elaboração de sequências didáticas e materiais didáticos é parte da Aprendizagem Baseada em Projetos.

Quanto à *PBL*, Morán (2015) afirma que essa metodologia foca em problemas que devem ser compreendidos e solucionados, deixando uma ênfase maior em torno da investigação conceitual. Os problemas apresentados são geralmente complexos, contextualizados e não possuem uma única resposta para ser apresentada como correta. Eles servem como ponto de partida para que os alunos mobilizem conhecimentos prévios, formulem hipóteses, busquem informações, testem ideias e, trabalhem em colaboração com os colegas para que possam ser encontradas possíveis soluções.

Morán (2015) afirma que em ambas as metodologias o professor atua como facilitador e orientador no processo de aprendizagem. Essas metodologias propõem que os alunos investiguem questões complexas, colaborem entre si e apliquem seus conhecimentos em contextos reais de aprendizagem, favorecendo a formação crítica, autônoma e significativa para o contexto vivenciado.

Ao serem integradas ao ensino de línguas, essas metodologias dialogam diretamente com abordagens que priorizam a interação e a construção coletiva do conhecimento. A abordagem comunicativa, por exemplo, enfatiza o uso autêntico da linguagem em contextos reais e significativos (Brasil, 2018). Ela se adequa a uma contextualização do ensino de LI, indicando que a seleção de conteúdos e estratégias pedagógicas deve considerar a realidade social dos alunos e seus repertórios culturais. As metodologias ativas atuam neste cenário ao integrar práticas de letramento digital e leitura multimodal essenciais para os contextos educacionais, além de promover o uso da língua inglesa em atividades comunicativas em sala.

Para Rajagopalan (2019), mais importante do que o currículo proposto é como esse currículo será colocado em prática, como os materiais serão abordados em sala de aula. O uso de materiais autênticos, como filmes, músicas e textos literários em inglês, é incentivado para enriquecer o aprendizado linguístico e cultural dos estudantes (Brasil, 2018) e promover uma experiência de aprendizagem que articula linguagem e cultura, favorecendo a formação crítica dos alunos.

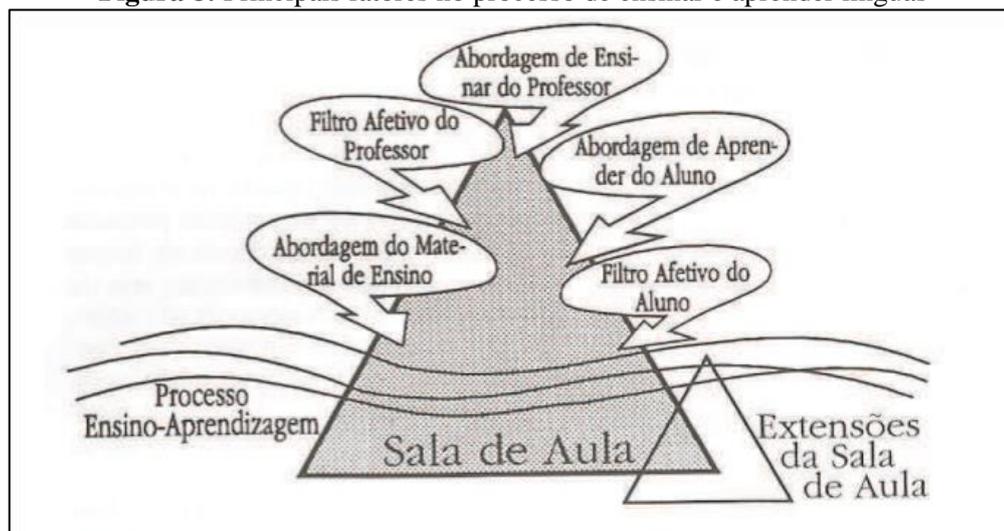
Nesse sentido, como os documentos educacionais reforçam, é importante uma abordagem educacional que procure desenvolver o protagonismo do aluno, incentivando sua participação ativa frente ao processo de aprendizagem de línguas, principalmente das estrangeiras. Essa orientação curricular está em consonância com a visão de Almeida Filho (2008) que afirma:

Aprender uma língua nessa perspectiva é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de

experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. Aprender LE assim é crescer numa matriz de relações interativas na língua-alvo que gradualmente se desestrangeiriza para quem a aprende (Almeida Filho, 2008, p. 15).

Segundo este autor, a desestrangeirização só ocorrerá quando o objetivo do ensino for a comunicação e não as normas do sistema linguístico que a regem. Almeida Filho (2008) defende que o ensino e a aprendizagem englobam um processo fora e dentro da sala de aula, sendo fundamental entender “por que os professores ensinam como ensinam e os alunos aprendem como aprendem” (Almeida Filho 2008, p. 14). Para ele, o processo de ensino e aprendizagem transita entre o conhecimento prévio do aluno, os conteúdos em sala de aula e o que ocorre fora dela, em uma interação com as questões ideológicas da comunidade à qual o aluno pertence – como ilustrado na figura 8.

Figura 8: Principais fatores no processo de ensinar e aprender línguas



Fonte: Almeida Filho (2008, p. 12).

Na mesma direção, Rajagopalan (2019) critica o uso da prática tradicional de ensino, baseada em escolher apenas um bom material e esperar que as coisas aconteçam, sem considerar a multiplicidade de fatores em torno do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Leffa (2001) defende que é necessária uma formação que promova o desenvolvimento de competências linguísticas, integração digital e o uso de abordagens metodológicas que visem melhorar a motivação e o engajamento dos alunos. E, segundo a BNCC, a formação continuada de professores é crucial para garantir isso, pois ela permitirá que eles ampliem seu repertório e possam aplicar metodologias inovadoras que promovam a interação, colaboração e o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos para o mundo contemporâneo.

Portanto, a preparação de um professor de inglês como LE requer o domínio de diversas esferas de conhecimento, abrangendo tanto o domínio da língua a ser ensinada quanto o conhecimento das práticas pedagógicas necessárias para mediar a aprendizagem na sala de aula. No entanto, como Monte Mór (2013) afirma que, mesmo que esses professores tenham conhecimento sobre as vantagens das novas propostas pedagógicas, muitos tendem a reproduzir procedimentos já familiares. Segundo a autora, o modelo convencional de educação precisa ser reavaliado diante das necessidades da sociedade atual.

Nesse sentido, Leffa (2001) afirma que a formação de um profissional com domínio da língua que ensina, aliado ao domínio pedagógico necessário para que haja a aprendizagem da língua na sala de aula, constitui mais uma questão política do que acadêmica, uma vez que está atrelada à definição do perfil profissional desejado pela sociedade. Passadas mais de duas décadas dessa afirmação, a questão da baixa proficiência de inglês nas escolas brasileiras continua sendo objeto de discussões atuais, as quais enfatizam a necessidade de uma formação inicial e continuada mais robusta para os professores de LI.

Rajagopalan (2019, p.10) reforça essa visão ao afirmar que nada “pode servir de substituto para um professor bem formado”. Para ele, o professor precisa considerar as realidades locais para reformular e desenvolver estratégias eficazes que atendam às necessidades dos alunos em diferentes contextos educacionais, o que demanda políticas de valorização da carreira docente, acesso a recursos adequados e apoio institucional para práticas inovadoras no ensino de línguas. Leffa (2001, p. 2) completa que “a sala de aula não é uma redoma de vidro, isolada do mundo, e o que acontece dentro da sala de aula está condicionado pelo que acontece lá fora”. Isso evidencia a importância de uma aprendizagem significativa para o estudante, voltada para a formação do estudante como agente de transformação social. Em consonância, Jordão, Martinez e Monte Mór (2019, p. 11) afirmam que “letramento então associa-se a maneiras de estar no mundo.” Assim, a escolha das abordagens e propostas metodológicas escolhida não apenas amplia os letramentos educacionais e profissionais, mas também enriquece a vida cultural e social dos alunos, favorecendo a construção de identidades para além dos limites locais.

Essa abordagem se baseia na perspectiva cognitivista e sociocultural. Segundo Mizukami (1986), a abordagem cognitivista de ensino procura desenvolver a inteligência, priorizando as atividades do sujeito, considerando-o como parte da ação social. O ensino, nesse contexto, ocorre através das complicações da vida humana que são trazidas para a sala de aula, ou seja, a valorização dos fatores que ocorrem fora da sala de aula, no ambiente social do indivíduo. Uma das implicações fundamentais da abordagem cognitivista é a de que a

inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo. Já a abordagem sociocultural tem foco a cultura popular e procura desenvolver nos alunos uma consciência crítica. Ela considera a educação como algo transformador e objetiva fazer com que alunos e professores usem a sua criticidade para que não haja relação de oprimido e opressor. Assim, o processo de ensino e aprendizagem é mútuo e os sujeitos devem se enxergarem como indivíduos transformadores e críticos (Mizukami, 1986).

Moita Lopes (2003, p. 31) corrobora essa abordagem ao afirmar que “[...] é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando”. Ou seja, embora a leitura seja uma habilidade importante no processo de aprendizagem de uma LE, não se deve priorizá-la em detrimento das demais habilidades. Brown (2001) defende que as abordagens interativas para o ensino de línguas enfatizem a inter-relação entre habilidades, de modo que a leitura se desenvolva de forma mais eficaz quando articulada à escrita, fala e escuta. Logo, a habilidade de leitura será melhor desenvolvida em associação com a escrita, a fala e a escuta, sendo preciso que o aluno possa conhecer e desenvolver todas as habilidades, a fim de que consiga uma melhor assimilação da LE.

Nesse contexto, a aprendizagem da LI é atravessada por práticas sociais que envolvem a leitura e escrita, podendo ocorrer de diversas formas, principalmente através dos recursos digitais. Embora seja proposto em diversas esferas da sociedade contemporânea, muitas vezes o ensino de inglês no Brasil é reduzido a uma visão puramente instrumental, voltado apenas para a leitura rápida de textos ou a compreensão de jogos e empréstimos linguísticos. Essa visão instrumental tende a desvalorizar a importância da LI como um meio de acesso a conhecimentos, culturas e oportunidades internacionais, contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais e econômicas.

Sobre isso, Siqueira (2009) defende que somente:

uma pedagogia de LE que suporte e privilegie a diferença, a inquietação, o diálogo, a esperança, o empoderamento e a ação, que conceba o professor como um intelectual transformador [...] [pode] resgatar a educação de uma língua e cultura estrangeiras do tecnicismo e da dimensão despolitizada em que se encontra atualmente, recolocando e priorizando a natureza sociopolítica da educação como um todo (Siqueira, 2009, p. 92).

Resgatar a dimensão sociopolítica da educação de LE implica considerar as habilidades linguísticas, as relações de poder, as representações culturais e as dinâmicas globais que permeiam o uso e a difusão dessas línguas. Pois, como comenta Siqueira (2009, p. 83), “a

linguagem reflete as estruturas ideológicas de uma comunidade, [e] não podemos ignorar o fato de que tudo o que externamos e expressamos por meio da linguagem traz em si uma carga ideológica [...]”. Assim, ao considerarmos que a linguagem reflete as estruturas ideológicas de uma comunidade, torna-se evidente que as palavras e discursos não são apenas veículos de comunicação, mas carregam também associações culturais que influenciam a forma como são interpretados e recebidos. Isso reforça que nossas escolhas linguísticas podem ser influenciadas por ideologias dominantes, como o inglês estadunidense e o britânico.

Nesse sentido, Siqueira (2019) ressalta a importância dos currículos de formação docente considerarem a língua para o contexto ideológico em que os estudantes estão situados, sem empregar a cultura pela qual a língua tem sua origem ou ascensão. Os aprendizes de inglês no Brasil não deveriam ter como objetivo, em seu percurso de aprendizagem da LE, a fluência de um nativo, uma vez que essa comparação não condiz com as informações culturais e sociais nas quais a língua está sendo utilizada ou aprendida, pois, o momento em que utilizamos algo de outro contexto, essa prática de linguagem tende a ser alterada, visto que ela está sendo exercida em outro cenário cultural e o social agregado a este cenário precisa ser considerado para execução dessa prática. No entanto, muitos professores estão preocupados com a repetição tradicional de transmissão do conteúdo e não se sentem capazes de implementar metodologias ativas pelas quais as experiências e a realidade social do aluno sejam valorizadas na construção de sentido, de forma significativa e estimulante.

5 LEITURA E A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Pensar a leitura nos dias atuais implica pensar o texto nas suas múltiplas formas e suportes. Nesta seção traçaremos um percurso da prática de leitura desde o leitor da antiguidade e o códex (Chartier, 1999) até os tipos de leitores atuais (Santaella, 2004; 2014a, 2014b), discutindo alguns conceitos e problemáticas em torno do cérebro e da prática de leitura no mundo digital.

5.1 UM POUCO DA HISTÓRIA

Chartier (1999), na tentativa de que conhecendo o passado possamos compreender o presente, nos conduz por uma linha histórica das revoluções sociais sobre o livro e a leitura, discutindo os suportes pelos quais essa prática acontece e suas transgressões através das épocas. Ao analisarmos a história do livro e da leitura, percebemos que são várias as revoluções ao longo dos séculos. De forma breve, poderíamos resumir essa linha ao tempo traçada pelo historiador em duas fases: primeiro por períodos (antiguidade, idade média e renascimento) e no segundo momento por séculos (XVII e XVIII; e XIX, XX e XXI). É na Antiguidade que surgem os primeiros registros escritos em civilizações antigas como a egípcia e a mesopotâmica em tabuletas de argila e papiros. Na idade média, a prática de leitura e a produção de manuscritos em mosteiros é um marco, sendo essa restrita a poucos privilegiados, majoritariamente religiosos. Segundo Chartier (1999, p. 31), nesse período, “o escritor não era senão o escriba de uma Palavra que vinha de outro lugar”, o que justificava a inspiração como divina, sendo o escritor compreendido como o que escrevia, não como autor do texto.

Com o avanço das práticas sociais e culturais, outro ponto importante ocorre no período Renascentista, com a invenção da imprensa por Gutenberg. Chartier (1999) afirma que neste momento ocorre também a democratização na produção de livros, tornando os livros mais acessíveis para a população. Com a transição da cultura oral para a escrita e, posteriormente, para a escrita impressa, o percurso para adaptação social aos novos meios de leitura e produção cultural segue sendo contínuo. Durante essa transição, temos o exemplo do teatro, o qual Chartier (1999) cita para a discussão da figura do autor oral. Segundo ele, “o teatro não é escrito para que um leitor o leia numa edição saída dos prelos, ele é feito para ser encenado” (Chartier, 1999, p. 26).

Com a ampliação do teatro para texto escrito, o autor chama a atenção de que “isto faz cair as peças numa espécie domínio público, já que cada trupe, uma vez publicado o texto,

poderá representá-lo” (Chartier, 1999, p. 27). E com isso surge também os questionamentos sobre os direitos pertinentes ao material publicado e ao papel do autor e do escritor nesse novo panorama. Tais reflexões demonstram que essas discussões não são questionamentos distante de uma realidade para a outra. As revoluções são distintas, mas os problemas que as envolvem seguem um mesmo ritmo cultural: revoluções e adaptações.

Essas discussões são ampliadas nos séculos XVII e XVIII com o surgimento das primeiras bibliotecas públicas e os mercados de livros. Nesse momento, já temos uma diversidade nos formatos dos livros e a popularização da prática de leitura possui uma ascensão entre as classes burguesas e a classe média. Porém, Chartier (1999) afirma que é no século XIX, período que ocorre a Revolução Industrial, que a demanda por livros tem o seu auge. Assim, a disseminação de ideias e iniciativas através da leitura começam a aparecer e, no século XX, novas tecnologias como o rádio, a televisão e a internet alteram, de maneira brusca, o modo como os livros são consumidos, transformando também as práticas de leitura vigentes na época. Dessa forma, observamos que a leitura continua sendo constantemente ressignificada à medida que novas mídias e contextos socioculturais surgem.

Junto a isso, o processo de compreensão do texto se demonstra bastante complexo, envolvendo várias etapas. Segundo Wolf (2019, p. 9), “a aquisição do letramento é uma das façanhas epigenéticas mais importantes do *‘Homo sapiens’*. Até onde sabemos, nenhuma outra espécie realizou essa façanha”. Com isso, o cérebro humano foi o único a desenvolver habilidades evolutivas capazes de exercer as práticas da escrita e da leitura com profundidade. Essa conquista biocultural, entretanto, não ocorreu de forma isolada, mas em meio a múltiplas transformações sociais e históricas. Nesse sentido, a compreensão do texto é influenciada por fatores como experiências prévias, valores culturais, normas sociais e relações de poder. Assim para Wolf (2019), a natureza do pensamento humano é alterada de acordo com “o que lemos, como lemos e porque lemos” (Wolf, 2019, p.10). Após tantas revoluções tecnológicas, formais e culturais, sendo a leitura entendida aqui como uma prática social pertencente a tais grupos, o cérebro leitor tende a modificar-se, alterando tanto a sua estrutura quanto a capacidade cognitiva de leitura e a significação. Assim, compreender a leitura em seu percurso histórico é também compreender as mudanças da própria humanidade.

Dando continuidade à discussão sobre as transformações na leitura ao longo do tempo, Chartier (1999) comenta que:

a inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se

defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso (Chartier, 1999, p. 12).

Nessa perspectiva, Chartier (1999) alerta para o fato de o leitor ser simultaneamente dois: o leitor da Antiguidade, em que “o texto que ele lê corre diante de seus olhos, é claro, ele não flui tal como o texto de um livro em rolo, que era preciso desdobrar horizontalmente, já que agora ele corre verticalmente” (Chartier, 1999, p.13); e o leitor medieval, “que pode utilizar referências como a paginação, o índice, o recorte do texto” (Chartier, 1999, p.13). Essas transformações revelam que novas revoluções surgiram e com isso novas formas de leitores surgiram, rompendo com a leitura linear. Um outro universo é descoberto à medida que novos suportes aparecem, e com isso as práticas de aprendizagem e os tipos de leitores são múltiplos, alterando a construção de sentido durante a leitura. Teceremos alguns comentários sobre isso nos parágrafos abaixo.

5.2 LEITURA EM CONVERGÊNCIA: INTERFACES COGNITIVAS, CULTURAIS E DIGITAIS

Ao discutirmos sobre leitura, é crucial não apenas reconhecer os aspectos cognitivos envolvidos, mas também compreendê-los como intrinsecamente entrelaçados com o contexto cultural e as dinâmicas de poder. Segundo Kleiman (2016), o interesse pelos processos sócio-históricos e culturais ocorre por defender que os estudos cognitivos e os estudos do letramento possuem uma relação de complementaridade, no que tange à leitura. Kleiman (2016) afirma que as ciências cognitivas buscam investigar uma prática de uso da linguagem na perspectiva sociocultural, enquanto os Estudos do Letramento buscam descrever ou entender como ocorre a construção de sentidos de objetos culturais como o texto. Para Monte Mór (2010, p. 40-41):

Na habilidade de leitura, o aluno deve saber produzir sentidos, interpretar, demonstrar percepção crítica e (re)construir os sentidos a partir dos textos, mobilizando e desenvolvendo diversas capacidades de leitura: localização de informações, ativação de conhecimentos de mundo, antecipação ou predição de conteúdos.

De forma complementar, Street (2014) afirma que ler e escrever vai muito além do domínio das normas linguísticas de uma língua, pois é uma prática comunicativa e uma questão de poder, em qualquer período histórico ou contexto social. Nesse sentido, Lea e Street (2014) apontam a leitura como uma prática social que varia conforme contexto, cultura e gênero. Partindo dessa perspectiva, a leitura é conceituada como uma atividade que vai além da simples

decodificação de signos escritos, sendo vista como um processo complexo e culturalmente mediado (Kleiman, 2016). Nessa concepção interacional da língua, que foca na interação autor-texto-leitor, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores” (Koch; Elias, 2019, p. 10). Nessa perspectiva, Koch e Elias (2019) afirmam que o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e a concepção de leitura é definida como uma atividade de produção de sentido.

Essas abordagens nos ajudam a entender que as transformações são dinâmicas e variam conforme cada sociedade e no fluxo da cultura digital que vivemos hoje, podendo-se afirmar que nenhuma sociedade está isenta totalmente dessa movimentação social. Com isso, entendemos que, quando uma demanda maior da população é alterada, uma adaptação por parte da sua minoria ocorre em segundo plano. Com isso as técnicas e suportes de leitura tendem a evoluir ao longo dos anos; para algumas camadas sociais, as vezes mais rápido do que outras, porém de forma contínua.

Os materiais físicos ou tecnológicos nos quais o texto é apresentado e lido são denominados “suportes” (Chartier, 1999). Esse conceito abrange desde o livro físico até os dispositivos eletrônicos, como os *tablets*, nos quais o texto pode ser acessado. O suporte desempenha um papel crucial na experiência de leitura, influenciando a forma como o texto é percebido e interpretado pelo leitor. A depender do suporte utilizado, analógico ou digital, os diferentes sistemas cognitivos são acionados durante o ato de ler. Para Ribeiro (2017, p. 27), “quanto mais amplo for nosso sistema de mídia, maiores serão nossas possibilidades de ler e escrever e atuar por meio da escrita. Se assim acontecer, então nosso espectro de domínios de uso, com funções as mais diversas e suportes diferentes, também se ampliará [...]”.

A leitura multimodal e o hipertexto, que já existiam de forma embrionária no texto escrito, foram amplificados com o texto digital. São disponibilizados, links e mais links sobre os mais diversos conteúdos informativos. (Hiper)Links oferecem ao leitor o acesso imediato a conteúdos informativos variados, permitindo o contato com diferentes textos, autores e ambientes digitais de informação e comunicação. No suporte digital, “o leitor reage aos artigos do periódico e envia suas próprias opiniões. Evidentemente, as redes eletrônicas ampliam esta possibilidade, tornando mais fáceis as intervenções no espaço de discussão constituído graças à rede” (Chartier, 1999. P. 17-18). Ainda sobre isso, Chartier (1999) observa que:

a nova posição da leitura, entendida num sentido puramente físico e corporal ou num sentido intelectual, é radicalmente original: ela junta, e de um modo

que ainda se deveria estudar, técnicas, posturas, possibilidades que, na longa história da transmissão do escrito, permaneciam separadas (Chartier, 1999, p. 16).

O crescimento dos livros digitais e dos suportes de leitura eletrônica transforma ainda mais as práticas de leitura no século XXI ao oferecer inúmeras possibilidades de acesso e interação com os mais diversos conteúdos de forma muito mais rápida. Uma biblioteca é capaz de armazenar inúmeros livros físicos, porém com a tecnologia essa proporção se tornou infinita. Nesse “novo” mundo, movido por fios e *bytes*, traçar o perfil desse novo leitor é necessário para compreender o percurso da leitura, pois, como afirma Santaella (2004, p. 17), “delinear esse perfil, é necessário ampliar a concepção mesma do que seja prática de leitura”. A autora critica a visão limitada de leitura como decifração letrada dissociada da prática social, observando que “o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração de letras, mas veio incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho, e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação” (Santaella, 2004, p. 17). Nesse contexto digital, poderíamos ainda acrescentar a percepção sonora aos sentidos englobados pela leitura junto as abordagens digitais.

O termo “práticas de leitura” engloba tanto a criação de cenários autênticos de leitura na sala de aula quanto o esforço para compreender e discutir os significados que os alunos atribuem não apenas à leitura em geral, mas também à leitura de diversos tipos de textos, como a bula, placas, sinalizações de trânsito etc. A leitura, nesse sentido, pode ser conceituada sob diferentes perspectivas. Leffa (1996) nos apresenta uma definição geral sobre esse processo ao afirmar que:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. [...]. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. [...]. Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não linguísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade (Leffa, 1996, p.10).

Segundo Leffa (1996), não se lê somente o que está em palavra, pois a atividade de leitura envolve uma triangulação na qual o texto funciona como um espelho e cada pessoa terá uma leitura diferente do mesmo texto. Entretanto, o autor argumenta que, em certas ocasiões, a triangulação pode ser impossível. Isso pode ocorrer em situações em que houve uma tentativa de leitura, mas não uma verdadeira assimilação do texto, porque, segundo Leffa (1996), o leitor permaneceu apenas no nível superficial da experiência, observou, mas

não desenvolveu a compreensão sobre o que estava sendo observado. Portanto, como Kleiman (2016, p. 13) afirma, “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”; e assim obter uma experiência com a leitura de forma mais compreensível e com profundidade.

Com a ascensão das tecnologias digitais, vários questionamentos surgiram sobre a razoabilidade da atividade de leitura e das suas possíveis alterações sociais e cognitivas, derivadas dos múltiplos suportes de leitura e da sua interação com os vários tipos de leitores. Santaella (2004) destaca três tipos principais, em uma dimensão tripartida: os leitores contemplativos, os moventes e os imersivos – quanto as suas habilidades cognitivas e perceptivas nos ambientes digitais. Segundo a autora, os leitores contemplativos preferem uma leitura sequencial, linear e profunda, dedicando tempo para refletir sobre o conteúdo, ponderar sobre as ideias apresentadas e realizar pesquisas adicionais para aprofundar sua compreensão.

Já os leitores moventes são dinâmicos e exploratórios, adaptando-se a múltiplos estímulos e formas de narrativa. Eles não leem apenas textos escritos, conseguem também interpretar as imagens e os símbolos de forma ágil, pulando de uma parte para outra, explorando hiperlinks, buscando informações adicionais e navegando de maneira não linear. Os leitores imersivos, por sua vez, se entregam completamente à experiência de leitura digital, perdendo a noção do tempo e do ambiente ao seu redor. A imersão é facilitada por recursos como áudio, vídeo, interatividade e realidade virtual, criando uma experiência envolvente e sensorial. Santaella (2004) destaca que um mesmo indivíduo pode assumir essas três posições. Para a autora, os leitores coexistem, completam-se, complementam-se e o surgimento de um não gera o desaparecimento do outro. É importante pensar que esses tipos de leitores também são encontrados fora do contexto digital.

Com as transformações digitais e o nível de informações multimodais as quais estamos submetidos, dez anos depois, um quarto tipo de leitor vem à tona: o leitor ubíquo (Santaella, 2014b). Segundo Santaella (2014b, p. 36) essa ubiquidade refere-se à computação e à “ideia de estar sempre presente em qualquer tempo e lugar que interessa”, o que leva esse tipo de leitor para uma nova condição de leitura e de cognição. Nesse sentido, a atenção durante a prática de leitura se direciona simultaneamente para diferentes fontes e plataformas digitais, interagindo com múltiplos conteúdos, como texto, imagens, áudios, vídeos, etc., sem se aprofundar reflexivamente em nenhum deles, sendo a leitura constantemente fragmentada. Nessa pesquisa, acreditamos que os leitores ubíquos (Santaella, 2014b) são os mais presentes

na atualidade em razão velocidade exacerbada com a qual estão sendo expostos a diferentes tipos de informações e suportes de leitura.

Segundo Chatier (1999, p.13):

o fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler.

Embora a revolução do livro eletrônico traga benefícios em termos de flexibilidade e acessibilidade, é importante destacarmos os desafios associados a essa transformação, incluindo questões de profundidade de leitura, preservação do conhecimento e equidade no acesso a esses suportes. Sobre isso, Santaella (2014b, p. 37) comenta que:

o maior desafio da educação hoje, em todos os seus níveis, dos elementares aos pós-graduados, é o da criação de estratégias de integração dos quatro tipos de leitores, contemplativo, movente, imersivo e ubíquo, ou seja, estratégias de complementação e não de substituição de um leitor pelo outro. Balestrini (2010, p. 35) me ajuda nesse argumento: É provável que, do ponto de vista educativo, mediar, na era das tecnologias digitais, implique enfrentar o desafio de se mover com engenhosidade entre a palavra e a imagem, entre o livro e os dispositivos digitais, entre a emoção e a reflexão, entre o racional e o intuitivo. Talvez o caminho seja o da integração crítica, do equilíbrio na busca de propostas inovadoras, divertidas, motivadoras e eficazes.

Tendo em vista a facilidade de acesso a uma vasta gama de informações, o uso dos letramentos digitais sem criticidade pode resultar em uma superficialidade na leitura, uma vez que os leitores tendem a saltar de um texto para outro sem imergir profundamente em nenhum deles – sendo esse um dos grandes desafios para educação digital. Santaella (2014b) reforça a importância de uma leitura que transpasse por vários meios e suportes, mas que não seja superficial. A autora chama atenção para os riscos desse tipo de leitura no que se refere à compreensão, ao prazer pela aprendizagem e à apreciação do conteúdo, além de contribuir para uma cultura de consumo rápido e descartável dos seus suportes e meios de acesso.

O leitor ubíquo (Santaella, 2014b) também é comumente encontrado no Ensino Superior. Para o desenvolvimento do saber crítico e científico, torna-se necessário um conjunto de letramentos, acadêmicos e digitais principalmente, para as atividades sociais e acadêmicas e o acesso a uma infinidade de textos, suportes de leitura e estilos pertinentes ao

contexto de estudo. Nesse contexto, como afirmam Koerner e Fischer (2022, p. 94), “a leitura parece estar a serviço da produção escrita, não sendo compreendida como um fim em si mesma”. Ou seja, em vez da leitura ser vista como uma prática valiosa por si só, para formar o pensamento crítico e reflexivo – em que o autor dialoga com muitas vozes – o prazer estético ou a ampliação de repertório, a leitura é muitas vezes reduzida a um meio para outros fins, como melhorar a escrita, por exemplo.

A leitura atravessa muitas vertentes ao longo percurso de ensino e aprendizagem. É através do contato com a língua, sendo ela em sua forma escrita, oral ou gestual, que somos capazes de questionar e desenvolver o conhecimento sobre os mais diversos assuntos e culturas. No cenário de ensino e aprendizagem de uma LE, o processo de leitura consegue ser ainda mais significativo, pois coloca o leitor diante de um cenário de eventos cotidianos distintos da sua realidade cultural e de novos vocábulos para o seu processo aquisitivo. Como toda atividade de leitura, a construção do sentido é ativada mediante interação do leitor com a língua, o seu conhecimento prévio com determinadas palavras ou situações que o façam despertar ou construir novos sentidos que guiem o seu percurso de leitura até o entendimento do que está sendo lido.

À título de ilustração, um leitor iniciante em língua inglesa tende muitas vezes a realizar uma leitura superficial do texto (*bottom up*), retirando dele os significados para a construção do sentido. Em *My dear Carlos, I really miss you so much. I have no idea why you left Chicago. I hope you come back soon. Mila*, partindo do princípio de que o leitor possui algum conhecimento prévio sobre a língua e conhece os vocábulos marcados em negrito, mesmo que ele não tenha domínio total sobre o texto, será possível que ele identifique o contexto da mensagem pela junção dos sentidos: Mila sente saudades de Carlos porque ele foi embora. Embora esse seja um estágio importante no processo de desenvolvimento da prática de leitura, apenas o sentido literal não esgota as possibilidades discursivas oferecidas por um texto. Nesse sentido, é preciso consideramos também como a leitura se dá por meio da compreensão dos implícitos: os processos de inferência, as relações intertextuais e as dimensões socioculturais que ultrapassam o que está sendo dito, de forma explícita.

A leitura em inglês exige que o leitor ative conhecimentos prévios e habilidades de inferências para acessar os conteúdos implícitos, compreender contextos de ironia, humor, e reconhecer pistas contextuais e culturais que orientam a intenção comunicativa. No exemplo *Pitu is on the table*, em que o significado literal é “Pitu está sobre a mesa”, uma leitura pragmática e cultural é necessária, pois a expressão “*on the table*” é carregada de um tom de

humor ou informalidade e Pitu, além de ser um animal, é uma marca de cachaça conhecida no Brasil, principalmente no Nordeste. Ao consideramos que a tradução literal nem sempre garante a compreensão do texto, isso também reforça a importância do contexto sociocultural para construção do sentido e aprimoramento da competência leitora. Portanto, “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (Kleiman, 2016, p. 29).

Esses elementos, muitas vezes atrelados a marcas linguísticas, regionalismos e referências culturais em LE, são partes fundamentais para uma leitura crítica e aprofundada, principalmente no contexto digital em que o jogo com a linguagem constitui parte essencial da construção de sentido. Segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), com a ativação de outros conhecimentos, a leitura deixa de ser uma atividade linear e passa a envolver diferentes linguagens, como imagens, vídeos, *emojis*, *memes* e links, exigindo uma articulação entre as competências semânticas, pragmáticas e críticas.

No tocante à prática de leitura em LI, Leffa (1996) apresenta três modelos: ascendente (*bottom up*), descendente (*top down*) e conciliatório (interativo). Para Leffa (1996, p. 11), “pode-se definir restritamente o processo da leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: (a) ler é extrair significado do texto e (b) ler é atribuir significado ao texto”. Ao apresentar as duas definições específicas da leitura, Leffa (1996) comenta que a primeira definição implica no sentido “vir” do texto para o leitor (*bottom up*), enquanto que na segunda definição “desce” do leitor ao texto (*top down*). Assim, compreender um texto em LI não se resume somente ao domínio da competência linguística, envolve também a capacidade de ler nas entrelinhas, interpretar posicionamentos ideológicos e perceber efeitos de sentido que se constroem a partir da interação entre a linguagem e o contexto em que ocorre.

Leffa (1996) pontua a necessidade de um terceiro elemento no encontro entre o papel do leitor e o papel do texto, incluindo o “processo de interação” para a definição conciliatória. Para o autor, “o simples confronto do leitor com o texto não garante a eclosão de todos os acontecimentos que caracterizam o ato da leitura. A produção de uma nova substância – no caso a compreensão – só ocorre se houver afinidade entre os elementos leitor e texto” (Leffa, 1996, p. 17). Segundo ele, para que haja a compreensão do texto é necessário um espelho/reflexo, que aqui entenderemos como o conhecimento prévio do leitor, concebendo assim uma significação no processo de interação entre o texto e ele.

Kleiman (2016) ao discutir sobre a relevância da abordagem cognitiva da leitura para formação do professor, alerta que:

não defendemos aqui apenas um modelo de leitura, seja ele decodificação (*bottom up*), ou de predição a partir dos conhecimentos do leitor (*top down*), ou interativo, combinando os dois tipos de estratégias, ou mesmo interacional, levando em conta as teorias sobre a natureza dialógica e social da linguagem (Kleiman, 2016, p. 8).

Por fim, diante do contexto atual, Coscarelli e Ribeiro (2019, p. 2) afirmam que “repensar a leitura, em tempos digitais, requer repensar também o texto”, pois a forma como o texto é apresentado ao leitor altera os processos de interação e significação das práticas de leitura na construção dos sentidos. Portanto, é necessário entendermos como o cérebro funciona frente ao letramento digital e como a prática de leitura nesse novo mundo é absorvida no contexto acadêmico de ensino e como os gêneros digitais são usados pelos futuros professores de LI.

6 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A proposta metodológica descrita nesta seção corresponde às atividades de pesquisa realizadas ao longo semestre 2024.2, após aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UEFS, em 26 de março de 2024, conforme Parecer nº 6.727.198. Como descrito na introdução desta dissertação, esta pesquisa se inicia com meu ingresso no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS), em nível de mestrado, e se desdobra a partir das discussões teóricas desenvolvidas no âmbito do GEPLET, coordenado pela Profa. Dra. Úrsula Cunha Anecleto, e GEPLI, coordenado pelo Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser – orientador desta dissertação. Enquanto o GEPLET contribuiu com a ampliação do olhar sobre os multiletramentos e as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais – aspectos centrais desta investigação – o GEPLI aprofunda a compreensão sobre políticas linguísticas e espaços institucionais de formação, permitindo refletir sobre os contextos em que essas práticas de leitura se desenvolvem.

Esta dissertação está inserida nos pressupostos da pesquisa qualitativa (Flick, 2008), pois permite uma exploração profunda dos fenômenos sociais, das experiências e das percepções de contextos específicos, além da capacidade de nos permitir investigar interações sociais, valores culturais e as dinâmicas de poder que influenciam os participantes envolvidos. Considerando isso, a metodologia proposta é de cunho etnográfico, nos termos de André (1995), por entender que esse enfoque proporciona uma visão holística e contextualizada das práticas e significados dentro de um determinado grupo social, permitindo uma compreensão mais reflexiva das dinâmicas culturais e educacionais em estudo.

Esse tipo de pesquisa oferece contribuições relevantes para as pesquisas qualitativas, principalmente aquelas que se preocupam com dinâmicas culturais e sociais, como é o caso desta dissertação. Segundo André (1995, p. 28), podemos caracterizar uma pesquisa na área da educação, como sendo do tipo etnográfico “quando ele faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia”. Contudo, Lüdke e André (1986) alertam que o uso do termo “etnografia” na educação precisa ser usado com cuidado, já que esse método, pensado para pesquisas antropológicas, é adaptado para o campo educacional, originando o termo “de tipo etnográfica”. Para as autoras, essa expressão se justifica pelas incertezas que surgem no trabalho de campo e pelo pouco tempo disponível para a pesquisadora permanecer no local de pesquisa.

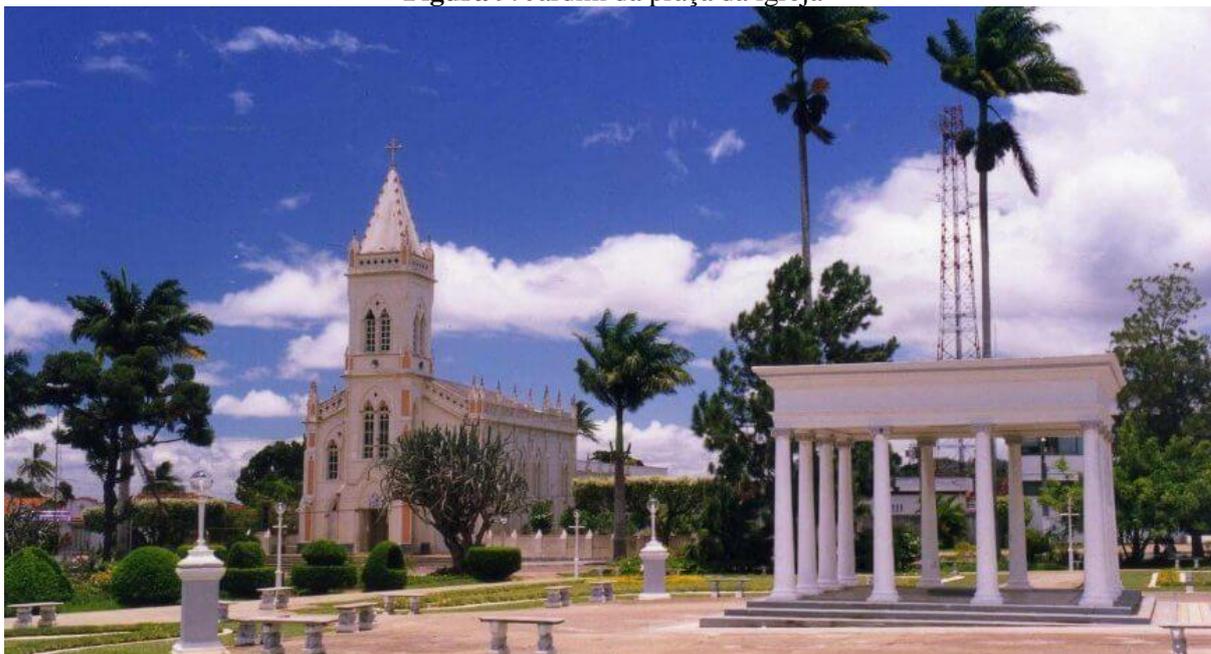
Minha condição de ex-estudante da UFRB e moradora de Amargosa me posiciona simultaneamente em um estado de duplo pertencimento, como parte do contexto a ser

observado e como pesquisadora; articulado com o compromisso afetivo e ético com a comunidade e com esta pesquisa são justificativas que sustentam uma pesquisa de tipo etnográfica, nos termos de André (1995), pois, meu vínculo com esse território favorece a observação, o acompanhamento e entendimento das práticas sociais e acadêmicas que esses participantes estão inseridos.

Estar "de volta" à UFRB e poder apresentar a minha cidade e a minha universidade nesta pesquisa, me remete a um cenário completamente afetivo e significativo. Porém, agora com um olhar atento ao processo e com as limitações de buscar compreender sem participar de forma direta no contexto de aprendizagem exige de mim uma constante reflexividade sobre o meu lugar no campo e sobre como minha trajetória influencia na construção desse conhecimento que está sendo investigado por tanto olhares.

6.1 *MEU PEDACINHO DE BRASIL: AMARGOSA E O CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Em Amargosa, há um verso de um autor desconhecido que diz: “Amargosa é o meu grande amor, não se apaixonou só quem não te viu. Oh, doce Amargosa, é você o meu pedacinho de Brasil”; e é a esse verso a que o título dessa subseção faz referência. Seu nome se deve às pombas amargas que aqui viviam e que eram famosas pelos caçadores. Uma pequena cidade no Recôncavo Baiano, localizada na região do Vale do Jequiçá, a 160km de Feira de Santana e que, pela estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023), tem uma população estimada em aproximadamente 39 mil pessoas. Além da referência às pombas amargas, Amargosa também é conhecida como “cidade jardim” em razão do jardim da praça da igreja, conforme figura 9, inspirado nos jardins de Versalhes, na França; sua fama também se estende como o melhor São João da Bahia.

Figura 9: Jardim da praça da igreja

Fonte: BA Outdoor (2025, s.p.).

Chegando em Amargosa, encontramos a melhor carne de sol da região e qualquer casa que visitarmos vai querer nos servir também uma galinha de quintal com escaldado e arroz. A feira livre acontece todo sábado, com agricultores locais, e lá podemos encontrar tudo que a cidade tem de melhor: o povo, a carne de sol, a galinha, o beiju de folha, a farinha de puba, o caldo de cana com pastel, etc. Assim, viver em Amargosa é falar de uma formação pessoal rica em vários letramentos, principalmente culturais.

Foi também em Amargosa que começou a minha jornada acadêmica, em 2014, seis anos depois do CFP ter sido criado, um polo de licenciaturas da UFRB, conforme figura abaixo. Junto com ele, também se criou a oportunidade de muitos jovens terem um Ensino Superior sem precisarem sair do interior.

Figura 10: Centro de Formação de Professores –UFRB (Amargosa)



Fonte: Registro feito pela pesquisadora em 2024.

Através da UFRB, conheci o Ponto de Leitura, localizado na Urbis II, projeto no qual atuo como professora voluntária no ensino de LI. O projeto atende crianças carentes em diversas atividades educacionais e culturais, como roda de conversa, atividades lúdicas e passeios culturais, curso de vagonite, bordado, criação de horta etc. O “meu pedacinho de Brasil”, como carinhosamente chamo Amargosa, é o espaço que amplia os meus saberes e desenvolvo um ensino da LI que contemple esses espaços, por isso acredito que o *lócus* desta pesquisa é também fundamentado pelo afeto e pelo pertencimento de quem vive nesses espaços e agora busca um olhar de compreensão sobre essas práticas.

O meu percurso acadêmico na UFRB trouxe alguns esclarecimentos sobre qual tipo de professora gostaria de ser, assim como questionamentos quanto a está preparada ou não para atuação, no tocante ao ensino de LI. Para a turma de 2014.1, da qual sou egressa, o curso era oferecido com dupla habilitação (português e inglês) e possuía muito empecilhos que prejudicavam a aprendizagem dos alunos para o ensino da LE. Com a dupla titulação, o destaque para o ensino de língua portuguesa ocupava 90% da grade curricular, sendo que a parte dedicada à LI era composta apenas de quatro disciplinas: Língua Inglesa I, II, III e estágio supervisionado. Isso, de certa forma, gerou uma lacuna no meu processo formativo do idioma.

Todavia, foi através da UFRB que tive a chance de expandir os estudos e, ainda durante a graduação, realizei um intercâmbio acadêmico para Portugal, onde aprimorei os estudos sobre tecnologias digitais e precisei utilizar a LI em sala de aula para comunicação. A experiência foi enriquecedora e indescritível, tanto a nível pessoal quanto profissional. O contexto social e o uso do inglês durante as aulas me deixaram desconfortável e mais implicada com o uso das

tecnologias digitais para a aprendizagem de LI devido a precariedade comunicativa que tinha no idioma. O CFP/UFRB me proporcionou novas vivências e uma experiência única de se vê no mundo – eu e o meu inglês do interior da Bahia. As aulas no intercâmbio eram em LI e, pela pouca proficiência, todo o meu processo formativo até então foi questionado pela visão e posição cultural do outro. Mas isso também fortaleceu a minha identidade e posição social enquanto estudante oriunda de escola pública, no período ainda graduanda em uma universidade pública e professora em formação de uma LE. Essas questões foram refletidas por mim no retorno ao Brasil e percebi a necessidade de participar de outros espaços de letramento para uma formação complementar mais focada no ensino de LI.

Além dessas razões, a escolha pelo CFP/UFRB como *lócus* deve-se ao fato dessa instituição oferecer atualmente um curso de Licenciatura em Letras com habilitação simples em Língua Inglesa e suas literaturas. Retornar ao CFP/UFRB na qualidade de pesquisadora e com uma grade curricular plena para o ensino da LI é um cenário de descoberta e emoção. Portanto, essa pesquisa não é somente sobre minha jornada e a aprendizagem de LI em uma cidade do interior da Bahia, mas é também sobre valorização sociocultural, identidade e posicionamento social no processo de aprendizagem de uma LE e no desenvolvimento docente.

6.2 O CURSO DE LETRAS NO CFP/UFRB

O Curso de Licenciatura em Letras – Libras/Língua Estrangeira, nome pelo qual era oferecido o curso de Letras da UFRB, cadastrado no E-Mec sob o código 1105378, passou por uma reformulação curricular no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em 2019. Nessa, a modalidade de dupla habilitação em Língua portuguesa com Libras e Língua Portuguesa com Língua Inglesa, passou a denominar-se apenas Licenciatura em Letras. Com isso, o PPC atual permite a escolha de uma dentre as três habilitações oferecidas: a) Licenciatura em Letras com habilitação em Libras e suas literaturas; b) Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa e suas literaturas; c) Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e suas literaturas (Universidade..., 2019).

Segundo o PPC do curso, o MEC/CNE (Brasil, 2001), estabeleceu que a formação do professor deve seguir os seguintes princípios: o processo de formação deve ser reflexivo, crítico, contínuo, autônomo e baseado na integração entre ensino, pesquisa e extensão, conforme definições previstas para universidades nos documentos oficiais. Considerando isso, o PPC aborda o professor como um agente capaz de promover ideias inovadoras que contribuam para a melhoria da Educação Básica, incluindo o uso de pesquisas e tecnologias. O documento

aponta que “refletir sobre a formação docente do professor de Língua Inglesa é um ponto importante para construirmos práticas pedagógicas mais bilíngues e com maior possibilidade de inserção cultural” (Universidade..., 2019, p. 14). Dessa forma, entende que o desenvolvimento das habilidades e competências do professor requer atenção aos aspectos físicos, sociais e cognitivos, sendo importante valorizar o contexto social para a aprendizagem em ambientes formais, bem como facilitar o debate de temas como deficiência, inclusão, gênero, raça, religião, classe e diversidade, por meio de uma abordagem multidisciplinar ou interdisciplinar. Além disso, deve-se valorizar o profissional da educação, reconhecendo os saberes construídos pelo docente e seu engajamento político em relação às lutas e contextos históricos.

Em relação ao uso de tecnologias digitais, o documento propõe o uso de variadas tecnologias atreladas ao ensino para que o profissional seja capaz de promover diversidade de forma engajada com as TIC e ampliar o domínio das múltiplas linguagens da comunicação, demonstrando a adaptabilidade dessas tecnologias ao desenvolvimento de aprendizagens significativas. Como na maioria dos documentos educacionais, o uso das tecnologias digitais é mencionado como importante para uma formação sociocultural, mas sempre de forma aberta para que cada profissional tenha uma certa autonomia, porém dentro das limitações políticas institucionais.

No tocante à estrutura curricular, conforme o PPC da habilitação em Língua Inglesa do CFP, o curso possui uma carga horária total de 3.605 horas, distribuídas entre componentes curriculares obrigatórios (2.499h), optativos (136h), estágio supervisionado (408h) e atividades complementares (200h), extensão (260 horas de programas e projetos) e formação pedagógica complementar de Libras (102h), conectando o aprendizado acadêmico com a prática social e comunitária. Os componentes obrigatórios são classificados em núcleos de formação e são divididos em: Núcleo de Formação Básica e de Desenvolvimento de Proficiência (1020 horas), Núcleo de Formação Pedagógica (680 horas), Núcleo de Formação Específica (612 horas), Núcleo de Prática de Pesquisa (187 horas), e Núcleo de Estágio Supervisionado (408 horas).

Figura 11: Fluxograma do Curso

| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA - PROJETO PEDAGÓGICO - | | | | Processo nº Fls. Rubrica: | | PROGRAD | | |
|---|--|---------------------------------------|---|---|--|--|---|--|
| FLUXOGRAMA PARA O CURSO DE LETRAS HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA E SUAS LITERATURAS | | | | | | | | |
| 1º semestre | 2º semestre | 3º semestre | 4º semestre | 5º semestre | 6º semestre | 7º semestre | 8º semestre | 9º semestre |
| Introdução aos Estudos da Linguagem (68h T) | Teorias Linguísticas (68h T) | Psicologia e Educação (68h T) | ***Tópicos Especiais em Educação: Libras e Surdez (102h P) | Didática (34T /34P) | Sociologia e Educação (68h T) | Filosofia e Educação (68h T) | Educação e Relações Étnico-Raciais (68h T) | |
| Estudos Literários I (68h T) | Estudos Literários II (68h T) | Pesquisa em Letras (34T -34P) | Educação Inclusiva (34T /34P) | | Currículo (34T /34P) | | Organização de Educação Brasileira e Políticas Educacionais (68h T) | A Modalidade Escrita da Língua Portuguesa com L2 para pessoas surdas (68h P) |
| Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I (68h T) | Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II (68h T) | Práticas de Leitura Literária (68h P) | Estudos Linguísticos em Língua Inglesa I (68h T) | Estudos Linguísticos em Língua Inglesa II (68h T) | Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa (68hT) | Estudos de Pronúncia em Língua Inglesa (68h T) | Tradução de Língua Inglesa (68h P) | Optativa (68h) |
| Prática de Libras I (68h P) | Prática de Libras II (68h P) | Prática de Libras III (68h P) | Estudos Literários em Língua Inglesa I (68h T) | Estudos Literários em Língua Inglesa II (68h T) | Culturas de Língua Inglesa (68h T) | Optativa (68h) | Literaturas de Língua Inglesa e Outras Artes (68h T) | |
| Prática de Língua Inglesa I (68h P) | Prática de Língua Inglesa II (68h P) | Prática de Língua Inglesa III (68h P) | | Linguística Aplicada e Ensino de Línguas (68h P) | **Prática Reflexiva sobre o Ensino da Língua Inglesa e suas Literaturas (136h P) | **Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas I (136h P) | | Estágio Supervisionado em Língua Inglesa e suas Literaturas II (136h P) |
| | Tecnologias e Educação (68h T EaD) | | **Seminários Interdisciplinares de Pesquisa em Língua Inglesa (34h P) | *Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso I (68h P) | *Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso II (34h P) | *Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso III (34h P) | *Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso (17h P) | |
| Carga Horária Total do Semestre 340h | Carga Horária Total do Semestre 408h | Carga Horária Total do Semestre 340h | Carga Horária Total do Semestre 340h | Carga Horária Total do Semestre 340h | Carga Horária Total do Semestre 442h | Carga Horária Total do Semestre 374h | Carga Horária Total do Semestre 289h | Carga Horária Total do Semestre 272h |

Fonte: Universidade Federal do Recôncavo Baiano (2019, p. 41).

Figura 12: Núcleos de Formação

| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA - PROJETO PEDAGÓGICO - | | | | Processo nº Fls. Rubrica: | | PROGRAD | |
|--|-----------|--|--|------------------------------|--|---------|--|
| Componentes Obrigatórios: 2.499h Componentes Optativos: 136h Estágio Curricular Obrigatório: 408h Curricularização da Extensão: 362h (102h em componente curricular + 260h em programas e projetos de extensão) Atividades Complementares de Curso: 200h CARGA HORÁRIA TOTAL: 3.605 * Atividades individuais ** Atividades coletivas *** Atividade coletiva que corresponde à carga horária atribuída para a Curricularização da Extensão - 102h | | | | | | | |
| | Núcleo 01 | Núcleo de Formação Básica e de Desenvolvimento de Proficiência | | | | | |
| | Núcleo 02 | Núcleo de Formação Pedagógica | | | | | |
| | Núcleo 03 | Núcleo de Prática de Pesquisa | | | | | |
| | Núcleo 04 | Núcleo de Formação Específica | | | | | |
| | Núcleo 05 | Núcleo de Estágio Supervisionado | | | | | |

Fonte: Universidade Federal do Recôncavo Baiano (2019, p. 42).

Segundo o PPC do curso, a estrutura apresentada nas figuras 10 e 11 tem como objetivo preparar profissionais qualificados para o ensino de LI e suas literaturas, integrando teoria e prática. Além disso, busca promover uma formação integral, considerando o contexto cultural do ensino.

6.2.1 A disciplina em que se desenvolveu a pesquisa

O processo de escolha da disciplina para realização da pesquisa se iniciou a partir da busca e análise dos planos de curso dos componentes curriculares ofertados para o semestre 2024.2 no CFP/UFRB – conforme previsto no cronograma de trabalho. Buscamos acesso ao documento por meio de um e-mail enviado à instituição solicitando acesso ao documento, a partir do qual fomos informados que tanto o plano de curso quanto o planejamento acadêmico estavam disponíveis para consulta pública no site da Universidade (2019). Portanto, após aprovação do CEP/UEFS e acesso ao planejamento curricular das disciplinas ofertadas no semestre 2024.2, verificamos o plano das disciplinas para a habilitação em Língua Inglesa e suas literaturas com o intuito de encontrar disciplinas obrigatórias, específicas do PPC de LI e com conteúdo ligado aos recursos digitais, estudos culturais ou acadêmicos, que priorizassem o desenvolvimento da prática de leitura nessa língua.

No semestre 2024.2, apenas duas disciplinas envolvendo os conteúdos para critério de seleção foram ofertadas, mas apenas *Culturas em língua inglesa, disciplina ofertada na grade curricular para o 6º semestre*, se encaixava nos critérios de ser uma disciplina obrigatória e possuir conteúdo envolvendo análise de modelos de ensino de cultura em língua inglesa – conforme ementa reproduzida na figura 12. Contudo, somente pela ementa não foi possível selecionarmos a disciplina, pois precisávamos de mais informações referentes aos objetivos, tópicos abordados, professor da disciplina e metodologia utilizada. Após contato com o docente que a ministraria no semestre proposto, foi possível entendermos a proposta da disciplina como um espaço para analisar como as práticas culturais e políticas dos países de LI se conectam aos desafios do ensino de inglês no cenário brasileiro.

Dessa forma, entendemos que a supracitada disciplina buscava discutir a relação entre cultura e ensino de LI, explorando como aspectos culturais influenciam o aprendizado e a comunicação. Os tópicos abordados abrangiam: o inglês como língua franca e suas implicações culturais; os estereótipos e diversidade cultural nos países de língua inglesa; os modelos de ensino culturalmente situados. Além disso, o currículo do professor responsável pelas aulas apresentava estudos sobre uso de tecnologias atrelado à formação docente na prática de ensino.

Figura 13: Ementa do componente curricular *Culturas em língua inglesa*

| | | | |
|--|---|---------------------------------------|--------------------------------|
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO E INTEGRAÇÃO ACADÊMICA - PROJETO PEDAGÓGICO - | | Processo nº Fls. Rubrica: | |
| Código: GCFP 829 | Componente curricular: Culturas de Língua Inglesa | Centro: CFP | Carga horária: 68h T |
| Modalidade: disciplina | Função: Específica | Natureza: Obrigatório | |
| Pré-requisito: Prática de Língua Inglesa III | | Módulo de alunos: 25 | |
| Ementa: Ênfase no desenvolvimento da competência cultural abordando o conceito de inglês como língua franca. Estudo de manifestações culturais e políticas dos países de língua inglesa, questionando estereótipos e outros aspectos culturais. Análise de modelos de ensino de culturas de língua inglesa. | | | |
| Bibliografia Básica: HARVEY, David. Condições pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 5. ed. 2005. KRAMSCH, C. Language and culture. Oxford: Oxford University Press, 1998. SAGLAM, N. Integrating culture into ESL curriculum: teaching culture in a language class : guidelines for EFL/ESL teachers. Lambert Academic Publishing, 2010. | | | |
| Bibliografia Complementar: FANTINI, A. (Org.). New ways in teaching culture. Alexandria, VA: 1997. GUDYKINST, W. Cultural variability in communication. Communication Research, v. 24, n. 4, August 1997. 12p. FLOWERDE, W, J.; MILLER, L. On the notion of culture in L2 lectures. TESOL Quarterly, v. 29, n. 2, p. 345-373, Summer 1995. SUAREZ, D. ESOL teacher candidates experience cultural otherness. TESOL Journal, v. 11, n.2, p. 19-25, Summer 2002. WESTFALL, M.; MCCARTHY, J. Great debates: language and culture skills for ESL students. University of Michigan Press, 2004. WHITE, J.J. Helping students deal with cultural differences. The Social Studies, v. 89, n. 3, p. 107-112, May-June 1998. | | | |

Fonte: Universidade Federal do Recôncavo Baiano (2019, p. 149).

O avanço das tecnologias digitais transformou as práticas de leitura, exigindo que os estudantes não apenas compreendam os textos em LI, mas também desenvolvam habilidades críticas para acessar e interpretar conteúdos em diferentes suportes, físicos ou digitais. Entendemos que a proposta da disciplina se voltava para a relação entre a cultura e o ensino de inglês, através de uma metodologia de intersecção entre os letramentos digitais e acadêmicos, com intuito de discutir o conceito de língua franca e os espaços culturais em que predominam

o seu uso. Com isso, a conversa com o docente sobre os tipos de metodologias usadas na aula motivou mais a escolha do que a ementa, já que essa não trata diretamente de tecnologias digitais. Após este contato, escolhemos essa disciplina por acreditarmos que seria possível visualizar o uso de tecnologias digitais, na ampliação da leitura em língua inglesa, através dos estudos e discussões, no ambiente acadêmico.

6.3 TIPO DE METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para realização desse procedimento metodológico, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa para a coleta de dados: i) diário de bordo e ii) questionário misto. Os instrumentos de construção de dados foram utilizados para interação com o ambiente da sala de aula, visto que a observação ocorreu de forma não participante (Paiva, 2024). Nesse sentido, estava presente na sala de aula, de forma discreta no fundo da sala, sem interferir no contexto da aula ou das atividades que envolvessem interação com os participantes, para que não afetasse ou enviesasse o comportamento no contexto observado.

Segundo Paiva (2024) o conceito de diário como instrumento de pesquisa pode ser entendido como aquele em que o pesquisado escreve seu próprio diário e concorda em compartilhá-lo com o pesquisador ou em que o diarista e o pesquisador são a mesma pessoa, que é o caso desta pesquisa. As observações foram feitas de forma direta, enquanto estava ocorrendo as aulas, e não-estruturada, o que Gil (1999) denomina também como assistemática, dependendo do olhar do observador e da sua sensibilidade diante do que deseja observar. Embora não se trate de uma observação altamente estruturada (Dornyei, 2007), a observação nesta pesquisa alinha-se à perspectiva da teoria crítica, portanto o observador entra em campo com uma intenção investigativa clara e situada, porém aberto às vivências que podem emergir do contexto observado. Assim, é inevitável que a atenção esteja direcionada para alguns aspectos específicos que atravessam a sala de aula, como as dimensões formativas do currículo, a interação dos alunos com as atividades propostas em sala de aula, as relações interpessoais, o uso de tecnologias digitais, as dinâmicas de poder presentes durante as aulas, entre outras questões que, de forma espontânea, se revelem relevantes para o registro.

Quanto a forma do diário, optamos pelo tipo escrito e multimodal (Paiva, 2024). O diário de bordo físico foi elaborado manualmente em um caderno sem espiral, no qual foram registrados dados referentes às 32 aulas observadas de forma sequencial, ocorridas entre o período de setembro e outubro de 2024. As anotações possuíam dados padrões como a localização do espaço (campus e número da sala), data, horário de início e de término da aula,

assegurando uma organização sistemática dos dados. O conteúdo anotado incluía a descrição das situações observadas em sala, tendo em vista o comportamento dos alunos, conduta didática adotada pelo professor, uso de recursos digitais e demais aspectos relevantes à análise. Paralelamente, ao diário escrito, também utilizei um diário digital (multimodal) no smartphone para complemento de impressões pessoais e subjetivas sobre as aulas, com o uso de figurinhas, fotografias das atividades impressas realizadas em sala e imagens de atividades projetadas no datashow ou escritas no quadro branco, com intuito de conseguir captar o máximo de informações possíveis para discussões posteriores. Esse diário digital serviu como um espaço de reflexão instantânea, permitindo capturar elementos visuais e afetivos que complementavam os registros mais formais.

Já o questionário (Apêndice C), respondido através do *Google Forms*, buscou apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para autorização e seguimento da pesquisa, que se estrutura em: perguntas 1 a 10 – perfil socioeconômico dos participantes, e perguntas de 11 a 21 – questões específicas sobre como ocorriam e preferências para as práticas de leitura em LI. Cabe reforçar que optamos por manter fielmente, ou seja, sem correções linguísticas as respostas informadas nas questões subjetivas e discutidas na análise

Antes do início das observações, no dia 04 de setembro de 2025, o professor da disciplina apresentou a pesquisadora responsável para a turma na qual a pesquisa seria realizada, de forma presencial em sala de aula. Nesse contato inicial a pesquisadora esclareceu as etapas da pesquisa, riscos e benefícios para os participantes e sobre a proteção desses dados e informações pertinentes ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Todos os presentes autorizaram as observações antes do início da aula, e foram informados sobre o convite que receberiam para responder a um questionário *on-line*, que seria enviado a posteriori. Nesse mesmo momento, o TCLE destinado ao professor (Apêndice B), que teria sua aula observada durante o período, foi entregue com o objetivo de esclarecer formalmente sobre a pesquisa e receber uma autorização formal para a realização da observação.

No TCLE, entregue impresso e presencialmente (Apêndice A), os participantes foram informados que receberiam um e-mail com o convite para que participassem da pesquisa respondendo ao questionário, após as observações. Deveriam dar também anuência no próprio formulário *on-line*, manifestando se aceitam ou não responder às perguntas. Para isso, no TCLE impresso solicitou-se que os participantes informassem o e-mail de contato abaixo da assinatura, para o qual o convite foi enviado, de maneira individual para cada destinatário. Ao acessar o formulário no *Google Forms*, o participante teve acesso a um convite inicial com

todos os esclarecimentos pertinentes ao TCLE para uma nova anuência antes de responder ao questionário (Apêndice C).

O participante da pesquisa teve acesso às perguntas do primeiro questionário somente depois que foi dado o seu consentimento, sendo que o anonimato e o sigilo para as respostas enviadas pelo formulário foram feitos através de pseudônimos e/ou codinomes. Para que não haja relação com nenhum dos nomes presentes na assinatura do TCLE, os codinomes foram escolhidos pela pesquisadora. A relação de pseudônimos foi armazenada com *login* e senha, pessoal e intransferível, em um *notebook* particular para que não houvesse vazamento de dados ou identificação dos participantes. Os participantes tiveram total liberdade de participação e lhes foi garantida a integridade física, emocional e psicológica, bem como a preservação dos dados que possam identificá-los, assegurando, especialmente, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade para realização da pesquisa e segurança dos participantes.

O formulário foi enviado com período para preenchimento de vinte dias. Durante o período de respostas do formulário, alguns participantes entraram em contato afirmando ter problemas para o preenchimento do mesmo, apontando que, após as informações socioeconômicas, o questionário seguinte não estava aparecendo. O apoio técnico foi solicitado, mas não encontramos diagnóstico sobre o reporte feito, visto que já tínhamos 5 respostas registradas normalmente. Os participantes obtiveram retorno sobre o problema e o período de registros foi prorrogado por mais 5 dias, sendo oferecido um outro suporte digital para que as respostas fossem coletadas, já que o acesso não precisava de dados pessoais do participante para a resposta ao questionário.

Na etapa *in loco*, foram observadas 32 aulas da disciplina *Culturas em língua inglesa*, com o intuito de investigar como ocorria o desenvolvimento das práticas de leitura em LI. Com observações do tipo não-participante registrei as minhas impressões e percepções no diário de bordo físico e digital, e procurei não interferir no desenvolvimento das aulas, as quais foram observadas de forma sequenciada durante o período de 04 de setembro a 30 de outubro de 2024.

Para a segunda etapa, havíamos planejado o uso de dois questionários sendo o primeiro com o objetivo de fazer uma triagem dos perfis dos participantes de modo que estes fossem selecionados de forma mais limitada para o segundo questionário. Porém, com a turma reunindo uma quantidade de alunos inferior à capacidade esperada, o nível de amostragem foi reduzido e a abordagem de uso dos instrumentos de dados foi alterada para envio de convite de participação à pesquisa para todos os treze alunos matriculados na disciplina.

Nessa etapa, houve a aplicação de um questionário misto. Nesse questionário foram elaboradas perguntas cujo objetivo era a identificação dos informantes e registro das suas

informações de natureza acadêmica, linguística e digital. O questionário contou com o TCLE, seção socioeconômica e seção específica. No TCLE eram apresentados os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados, os possíveis riscos e benefícios, bem como a garantia de sigilo e anonimato dos participantes. O aceite do termo foi condição indispensável para o prosseguimento no preenchimento do questionário.

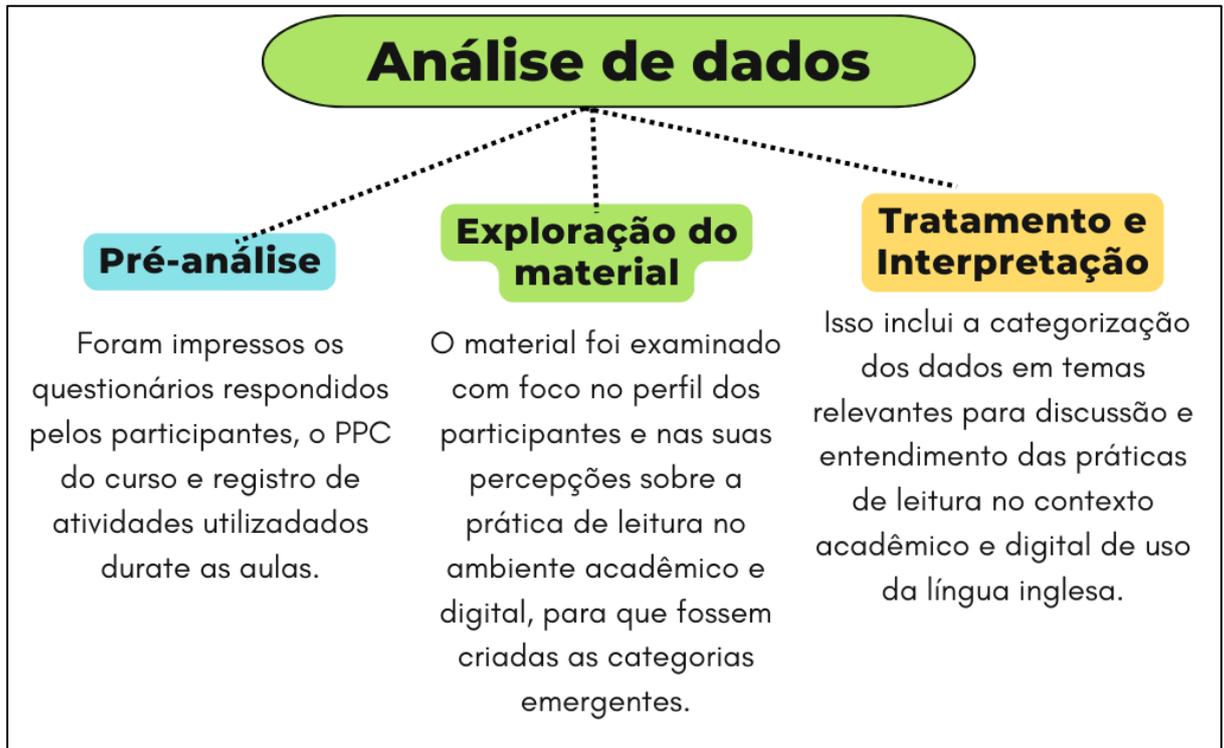
A seção socioeconômica questionava dados relativos ao perfil dos participantes, como idade, semestre do curso, sexo, cidade e estado de origem, tipo de moradia (e com quem residiam), além da trajetória escolar — se oriundos de escolas públicas ou privadas — e a realização (ou não) de cursos de idiomas como formação complementar à graduação. A terceira e última seção reunia questões específicas, de natureza aberta e fechada, com perguntas sobre o uso de tecnologias e recursos digitais voltados à leitura, com foco nos dispositivos mais utilizados, nos formatos preferidos para práticas de leitura em LI, na percepção sobre o próprio desempenho na leitura de textos acadêmicos em ambientes digitais, bem como questões que permitiam aos participantes expressar suas percepções, experiências e estratégias em relação ao uso de recursos digitais na prática de leitura e aprendizagem da língua inglesa.

Para análise dos dados construídos optamos pelo método de Análise de Conteúdo Temática, proposta por Bardin (1977), por ser um conjunto de técnicas que nos permite organizar, categorizar, inferir e interpretar os dados qualitativos de forma rigorosa, de modo a favorecer a compreensão das experiências, a construção dos sentidos e as percepções dos participantes, em um contexto específico. A escolha dessa técnica de pesquisa nos permite também compreender as múltiplas dimensões do discurso e as suas implicações sociais, que influenciam o percurso da aprendizagem e o acesso ao conhecimento, por parte dos alunos de inglês. Essa perspectiva encontra reverberação nos fundamentos da pesquisa do tipo etnográfica, que busca interpretar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas, em contextos reais de vivência.

Ao considerarmos que a etnografia busca compreender as relações simbólicas, afetivas e estruturais que convergem entre os processos de ensino e de aprendizagem, a análise de conteúdo — articulada à pesquisa do tipo etnográfica — se fortalece como ferramenta interpretativa, ao permitir que categorias emergentes sejam compreendidas sob o viés do contexto social em que os participantes estão inseridos e que perpassam o processo de aprender uma língua estrangeira no contexto público e interiorano brasileiro.

Nesse sentido, a análise dos dados desta pesquisa foi realizada em três etapas, conforme figura a seguir:

Figura 14: Fases de tratamento dos dados



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Durante o processo de análise, buscamos por padrões, significados subjacentes e relações entre os diferentes elementos apresentados pelos participantes. Essa etapa interpretativa teve como foco compreender como as experiências e as percepções expressas se articulam às práticas de letramento acadêmico e digital no contexto da aprendizagem da língua inglesa. Nesta terceira fase foram levantadas as categorias de análise que mais se destacaram no processo de triagem das perguntas e respostas: práticas de leitura e uso de tecnologias digitais, que foram ampliadas através de outras subcategorias, que serão analisadas na seção posterior. Para assegurar a confiabilidade e a validade interpretativa dos dados arrolados na pesquisa, os resultados obtidos por meio do questionário misto foram triangulados com as anotações e reflexões registradas no diário de bordo, instrumento que acompanhou todo o nosso processo de observação e vivência com a turma.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com intuito de compreender como os letramentos digitais contribuem para a ampliação do letramento acadêmico na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Língua Inglesa, o objetivo desta análise é apresentar como ocorre o desenvolvimento da prática de leitura de textos acadêmicos em língua inglesa e analisar as contribuições dos letramentos digitais para o letramento acadêmico de estudantes do curso de Letras- Inglês. Neste capítulo, serão apresentados e analisados os dados construídos por meio dos questionários (socioeconômico e específico) e as implicações dos dados obtidos através da observação não participante na disciplina “Culturas de Língua Inglesa”, ofertada no semestre 2024.2 na UFRB.

Para uma dimensão de amostragem sobre o objeto pesquisado, baseado nos estudos de Minayo (2012), o questionário foi disponibilizado para todos os participantes presentes na disciplina (13 participantes matriculados), do Curso de Licenciatura em Letras- Língua Inglesa e suas literaturas, para construção de uma amostragem sobre a sala de aula da disciplina “Culturas de língua inglesa”, do semestre de 2024.2 da UFRB. Obtivemos retorno de 9 participantes, sendo 7 por retorno digital e 2 por retorno impresso, devido a dificuldades no preenchimento do questionário digital.

7.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

No que se refere aos princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos, considerando a proteção da identidade e da privacidade dos participantes, optamos por substituir os nomes reais dos participantes por pseudônimos em todas as etapas de divulgação dos dados desta dissertação. A escolha dos pseudônimos levou em consideração o critério afetivo, de modo a ressignificar a relação entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa.

Inspirada na perspectiva sociocultural, que compreende as relações afetivas e sociais como fundamentais para o desenvolvimento humano e para a construção dos sujeitos e de suas formas de ser e agir (Emiliano; Tomás, 2015), optei por utilizar nomes de colegas que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, tanto na graduação quanto no mestrado, para representação simbólica como participantes desta pesquisa.

Compreendo que, além de garantir o sigilo dos participantes, essa escolha dialoga com a natureza desta pesquisa, por nos propomos a olhar para as práticas de letramento acadêmico a partir de uma perspectiva etnográfica, sensível e atenta para as relações construídas no processo de produção de conhecimento no qual estamos diariamente inseridos.

Na primeira etapa da pesquisa foram observados todos os treze alunos matriculados e o professor da disciplina “GCFP 829 Culturas de Língua Inglesa”. Essa disciplina possui capacidade para até 25 alunos, segundo o programa da disciplina. Para a realização da segunda etapa, construção de dados através dos questionários socioeconômico e específico, contamos com retorno de nove participantes, conforme quadro abaixo:

Quadro 3: Perfil dos participantes

| Participante | Idade | Sexo | Semestre | Cidade origem |
|------------------|-------|-----------|------------|------------------|
| Pricila | 24 | Feminino | 8º | Amargosa |
| Letícia | 24 | Feminino | 6º | Amargosa |
| Leandro | 27 | Masculino | Outro > 9º | Distrito Serrana |
| Gilberto | 22 | Masculino | 7º | Conceição Coité |
| Clara | 23 | Feminino | Outro > 9º | Sapeaçu |
| Lucas | 27 | Masculino | Outro > 9º | Elisio Medrado |
| Jorge | 23 | Masculino | 7º | Amargosa |
| Emanuelle | 21 | Feminino | 7º | Amargosa |
| Andreza | 24 | Feminino | Outro > 9º | Rio de Janeiro |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Observamos que os participantes têm entre 20 e 27 anos, e a turma era composta majoritariamente por graduandos do sexo feminino (cinco no total), o que reflete uma leve tendência observada em muitos cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de Letras, que historicamente possuem uma maior presença do sexo feminino, segundo os dados do Censo da Educação Superior 2023 (Brasil, 2024).

A disciplina contou com estudantes do 6º, 7º, 8º semestres e outros que ultrapassaram os nove semestres propostos para conclusão do curso. Essa diversidade significativa entre os semestres dos participantes aponta para diferentes momentos da formação acadêmica, o que enriquece a pesquisa, na medida em que nos permite compreender as práticas de letramento acadêmico e digital a partir de múltiplas perspectivas de leitura — desde os participantes que estão ingressando nas disciplinas mais específicas, e passando da metade do curso, até aqueles que estão na fase final da graduação.

Segundo o planejamento do curso, a disciplina “Culturas de língua inglesa” consta no quadro para oferta no 6º semestre. Com uma turma inferior a 50% da capacidade esperada e após as observações em sala de aula, pude levantar duas hipóteses: a) a disciplina era “temida” por alguns alunos, por ser ministrada em língua inglesa e propor discussões com o uso do inglês, envolvendo todas as habilidades de ensino, com um enfoque maior para a prática de leitura e oralidade; e b) devido à ausência de professores para suprir o quadro das disciplinas alguns alunos estavam dessemestralizados e com disciplinas pendentes para conclusão do curso. O medo da disciplina nesse caso não reflete um temor acadêmico pela prática metodológica do professor ou pela dificuldade da disciplina, mas uma insegurança advinda das desigualdades anteriores à entrada no ensino superior.

Essas hipóteses podem nos levar a três problemas: socioeconômico, estrutural e institucional. Do ponto de vista socioeconômico, um estudo realizado pela British Council (2015) com professores brasileiros aponta que estudantes oriundos da rede pública de ensino, com menor acesso a cursos de idiomas ou ambientes de imersão linguística, tendem a enfrentar mais dificuldades em contextos que exigem o uso prático da língua inglesa.

No âmbito estrutural, o domínio do inglês ainda é muito desigual no Brasil, principalmente no Nordeste e cidades interioranas, de onde vieram a maioria dos participantes. Segundo relatório da *EF Education First* (2023), o Brasil apresenta um nível de proficiência em inglês considerado baixo (487), tendo como base o Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR), e ocupa o 70º lugar em comparação a outros países. As regiões Norte e Nordeste apresentam destaque na baixa proficiência, enquanto a região de Santa Catarina ocupa o topo da classificação (555).

No plano institucional, vimos que a disciplina é ofertada no sexto semestre do curso, período em que os alunos já percorreram metade do processo formativo e ainda não demonstram possuir as competências linguísticas e comunicativas exigidas pela DCN, para o perfil de formandos. As DCN, para cursos de licenciatura, (BRASIL, 2001; atualizada em 2015) preveem que o aluno formando desenvolva competências linguísticas satisfatórias para atuar de forma crítica em contextos bilíngues e multiculturais, o que inclui a leitura e análise de textos acadêmicos em língua estrangeira.

Segundo Kleiman (2008), o contexto acadêmico possui tipo específico de letramento, que exige habilidades linguísticas e discursivas específicas, muitas vezes desconhecidas por alunos que não fazem parte das elites culturais. O que faz com que esses alunos cheguem ao contexto universitário, especialmente em instituições públicas do interior, sem acesso prévio a

práticas letradas que exigem o domínio de repertório linguístico do idioma e competências digitais para desenvolvimento das habilidades de leitura digital.

Constatou-se que a maioria dos participantes são oriundos de cidades do interior da Bahia, com forte presença rural e semiárido, o que remete a um contexto público educacional historicamente marcado por desigualdades no acesso a tecnologias digitais, redes de internet de qualidade e infraestrutura educacional pública adequada. Fischer (2008) argumenta que:

Muitos dos eventos de letramento presentes no meio acadêmico são recorrentes de outros contextos sociais, sejam em atividades orais ou escritas. Logo, não dá para negar que o ensino superior, incluindo professores e alunos, tem o compromisso de destinar esforços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico. (Fischer, 2008, p. 181).

Corroborando a afirmação de Fischer (2008), Paiva (2003) considera que o domínio de repertórios linguísticos e competências digitais está intrinsecamente ligado às experiências sociais e culturais dos indivíduos. Assim, estudantes provenientes de contextos com menor acesso a recursos educacionais e tecnológicos podem enfrentar desafios significativos ao ingressar no ensino superior, especialmente em instituições localizadas em regiões interioranas ou menos favorecidas. Dentre as cidades citadas encontramos um ponto fora da curva: a cidade do Rio de Janeiro. A participante Andreza, oriunda de uma cidade urbana e com perfil socioeconômico diferente dos demais, está entre os 3 participantes que tiveram maior parte da educação básica em escola pública, conforme quadro abaixo:

Quadro 4: Tipo de escola frequentada na educação básica pelos participantes

| Tipo de Escola | Número de Participantes | Porcentagem (%) |
|-------------------------------|-------------------------|-----------------|
| Pública somente | 5 | 55,6% |
| Maior parte em escola pública | 3 | 33,3% |
| Particular somente | 1 | 11,1% |

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados coletados (2024).

Esses dados foram identificados também na etapa de observação, em que pude verificar a insegurança e receio dos participantes durante a participação e desenvolvimento das aulas. Alguns alunos demonstravam bastante resistência em utilizar o inglês, mas demonstravam compreender boa parte dos enunciados comunicativos, já que conseguiam responder em português, o que acarretou em uma participação mais contida por parte dos alunos. Alguns alunos não opinavam ou demonstravam estarem menos desconfortáveis quando a atividade proposta incluía uma escrita antes da oralidade, para que pudessem organizar o pensamento e

pesquisar sobre a melhor forma para se expressarem com menos insegurança. Poucos alunos arriscavam falar suas opiniões ou discutir os textos lidos sem um roteiro prévio de discussão ou escrita em mãos, algo muito característico da pouca fluência e da ausência de contato prévio com o idioma fora do contexto acadêmico.

Kleiman (2001) afirma que o ingresso na universidade não garante, por si só, o acesso pleno às práticas letradas provenientes do ambiente acadêmico, uma vez que as práticas discursivas e acadêmicas ainda constituem um obstáculo para muitos estudantes oriundos de escolas públicas. No tocante ao contato com a língua inglesa, essas limitações comprometem a construção de repertórios linguísticos, argumentativos e das competências digitais que são exigidas desde o começo da trajetória universitária e que foram evidenciadas através das observações em sala de aula. A ausência dos domínios linguísticos, deixou alguns participantes transparecerem um sentimento de inadequação e insegurança com a língua inglesa e, muitas vezes, uma exclusão simbólica e social.

Ao questionarmos sobre uma formação complementar em cursos de inglês, ciente de que a formação acadêmica não supre todas as demandas capazes de promover fluência no idioma, observamos que o acesso a cursos de idiomas ainda é limitado entre os participantes e quando há a realização do curso, eles são de curta ou média duração, com exceção de Lucas, que teve o maior tempo de exposição ao informar ter realizado curso de inglês com duração de 3 anos. Todos os 4 participantes que afirmaram ter realizado uma formação complementar no idioma são oriundos somente de escola pública ou realizaram maior parte da educação básica na rede pública. Isso pode indicar uma consciência crítica da necessidade de suprir lacunas deixadas pelo ensino regular, visto que os alunos oriundos de escola particular apontaram não ter realizado nenhum curso complementar, conforme quadro abaixo:

Quadro 5: Curso complementar em língua inglesa

| Situação do curso complementar | Participantes | Observações relevantes |
|--------------------------------|---------------|--|
| Fez curso de inglês | 4 | Pricila, Leticia, Lucas, Clara |
| Não fez curso de inglês | 5 | Leandro, Gilberto, Jorge, Emanuelle, Andreza |

Fonte: Criado pela autora a partir dos dados coletados (2024).

Embora não tenhamos métricas objetivas neste quadro, que relacionem a realização de cursos complementares ao desempenho acadêmico desses participantes, podemos inferir - através dos dados e observações em sala - que os graduandos com cursos complementares podem ter mais familiaridade com práticas de leitura, escuta e compreensão oral em inglês, o que fortalece seu desempenho acadêmico, especialmente em atividades que envolvem o uso real da língua (seminários, leitura de textos teóricos em inglês e discussões em sala de aula). Um contato maior com o idioma, através da formação complementar, pode colaborar para uma autoconfiança linguística, sendo esta uma variável fundamental no engajamento com os letamentos acadêmicos em língua estrangeira.

Essa limitação de competência linguística e de insegurança no idioma pode estar atrelada, tanto a questões econômicas quanto ao contexto cultural desses participantes, haja vista que a maioria demonstrou, nas observações realizadas, ter pouco domínio ou timidez no uso do idioma. Apenas 2 participantes afirmaram ter feito cursos de curta duração: Pricila (1 mês) e Letícia (2 meses), período que indica uma introdução básica sobre o idioma e, pela observação não foi constatada influência no contexto de sala de aula, já que as participantes não participavam frequentemente das discussões dos textos e demonstraram dificuldades linguísticas e de pronúncia durante os seminários.

Os participantes Clara e Lucas, no entanto, afirmaram não ter feito curso complementar em inglês, na pergunta objetiva dos questionários proposto, mas na questão aberta seguinte, ao serem questionados sobre a duração, foi informado pelos mesmos os períodos de 3 anos (Clara) e 12 meses (Lucas). Acredito que houve um erro na hora do preenchimento e o cursor pode ter marcado a opção errada no questionário. Contudo, pelo complemento da resposta, foi analisado como curso realizado. Clara divide aluguel com colegas em Amargosa e é oriunda de uma cidade circunvizinha, o que pode refletir em um grau de esforço maior com o curso, devido às demandas adicionais financeiras e domésticas.

Lucas é oriundo de uma cidade próxima à universidade, reside com os pais em moradia própria e estudou maior parte da educação básica em escola pública, o que implica afirmar que uma parte ocorreu em escola particular. Durante as observações Lucas emitia sua opinião em inglês com pouca frequência, mais precisamente quando era mencionado. Já Clara, sempre demonstrava interesse em expressar o seu ponto de vista a respeito dos textos lidos, utilizando o idioma estudado e de forma coerente com a leitura proposta. Quando não sabia ou não lembrava a palavra para se expressar, explicava em inglês o que gostaria de dizer e os colegas e/ou professor auxiliavam. Demonstrava executar bem a função comunicativa, fazia se compreender e ser compreendida.

Cabe ressaltar que a ausência de cursos não implica uma ausência de letramento digital ou acadêmico, visto que 5 participantes não fizeram cursos em inglês, o que não significa automaticamente em baixa competência acadêmica. Segundo a teoria dos letramentos sociais (Street, 2014), o letramento não se resume a certificações formais, mas também se desenvolve em práticas situadas e experiências de vida — por exemplo: Jorge, Emanuelle e Leandro vivem com os pais e podem ter suporte familiar ou acesso a tecnologias. Clara, embora afirmando que não fez curso, já teve 3 anos de contato com o inglês. Porém, não foram fornecidos detalhes de como ocorreu o curso.

As análises realizadas até aqui apontam para um perfil acadêmico que influencia fortemente no desenvolvimento das atividades que exigem o domínio da língua inglesa e das competências digitais. A maioria dos participantes enfrenta limitações advindas de processos educacionais anteriores, evidenciando reflexos de desigualdades no acesso a oportunidades de formação linguística e tecnológica, as quais ainda marcam acentuadamente a realidade de estudantes de regiões interioranas. Compreender essas trajetórias formativas e contextos sociais de cada participante é essencial para interpretar os dados gerados nesta pesquisa de maneira sensível às singularidades de cada um.

7.2. IMPLICAÇÕES CATEGÓRICAS

Nesta seção apresentaremos as categorias temáticas construídas a partir da codificação do questionário específico, que nos permitirão organizar, interpretar e discutir os dados de maneira sistemática, respeitando os princípios metodológicos da pesquisa etnográfica e sociocultural que orientam este estudo. A categorização foi realizada a partir da identificação de temas recorrentes no questionário, com base nas perguntas e respostas dos participantes. Para os dados apresentados, estruturamos a análise em três macros categorias temáticas: uso de tecnologias digitais, práticas de leitura e contribuições da disciplina observada.

7.2.1 Uso de tecnologias digitais

Entendemos que a influência das tecnologias digitais na leitura em inglês não depende apenas do recurso em si, mas do contexto onde o aluno está inserido, da frequência de uso e das competências que ele desenvolve com esse uso. Para isso, na primeira categoria, uso de tecnologias digitais para a prática de leitura em inglês, foi analisado e discutido o retorno do questionário específico, separando a macro categoria em três subcategorias: a influência do

contexto social, a frequência de uso dos recursos digitais e as competências e habilidades desenvolvidas pelos participantes para a prática, conforme gráfico abaixo:

Quadro 6: Uso de tecnologias digitais para leitura em inglês

| Macro Categoria | Aspecto Observado | Padrão identificado |
|-----------------------------|--|--|
| Uso de tecnologias digitais | Influência do contexto social | Contexto familiar, acesso aos recursos e estrutura social |
| Uso de tecnologias digitais | Frequência de uso de recursos digitais | Sempre, frequentemente, ocasionalmente |
| Uso de tecnologias digitais | Competências e habilidades desenvolvidas | Uso de dicionários digitais, resumos online, interpretação crítica |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O contexto social, como o ambiente familiar e a universidade, é o principal agente nesse cenário. Alunos que convivem em contextos com maior valorização do idioma ou uma realidade com mais oportunidades de uso de recursos digitais têm mais incentivos para usar esses recursos na prática de leitura. Entre os suportes mais utilizados para a prática de leitura em LI, o smartphone foi apontado como principal recurso de acesso à tecnologia digital no contexto acadêmico. Os 9 participantes utilizam o smartphone, conforme quadro abaixo:

Quadro 7: Suportes digitais mais utilizados

| Nome | Dispositivos Usados | Total de Dispositivos |
|----------|---------------------------------------|-----------------------|
| Lucas | Smartphone, Notebook, Tablet | 3 |
| Clara | Smartphone, Notebook, Outros (Kindle) | 3 |
| Andreza | Smartphone, Computador, Notebook | 3 |
| Gilberto | Smartphone, Computador | 2 |
| Leandro | Smartphone | 1 |
| Jorge | Smartphone | 1 |
| Emanuele | Smartphone, Notebook | 2 |
| Leticia | Smartphone, Notebook | 2 |
| Pricila | Smartphone, Notebook | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Lucas, Clara e Andreza foram os que demonstraram estar mais equipados para a leitura digital. Entre os participantes, 6 afirmaram utilizar o *notebook* (67%), que comparado ao smartphone, exige maior investimento e estrutura, enquanto o computador fixo foi elencado como o suporte digital de menor adesão. Com a ascensão dos *notebooks* e *smartphones*, os computadores de mesa estão culturalmente em desuso e continuam a perder espaço para uma sociedade cada vez mais moderna. O *tablet* e o *kindle* são recursos quase inexistentes no grupo,

o qual apresenta foco nos dispositivos mais versáteis. Isso pode ser também um indício de menor valorização para a leitura digital prolongada ou o fato dos aparelhos serem associados a perfis com maior poder aquisitivo.

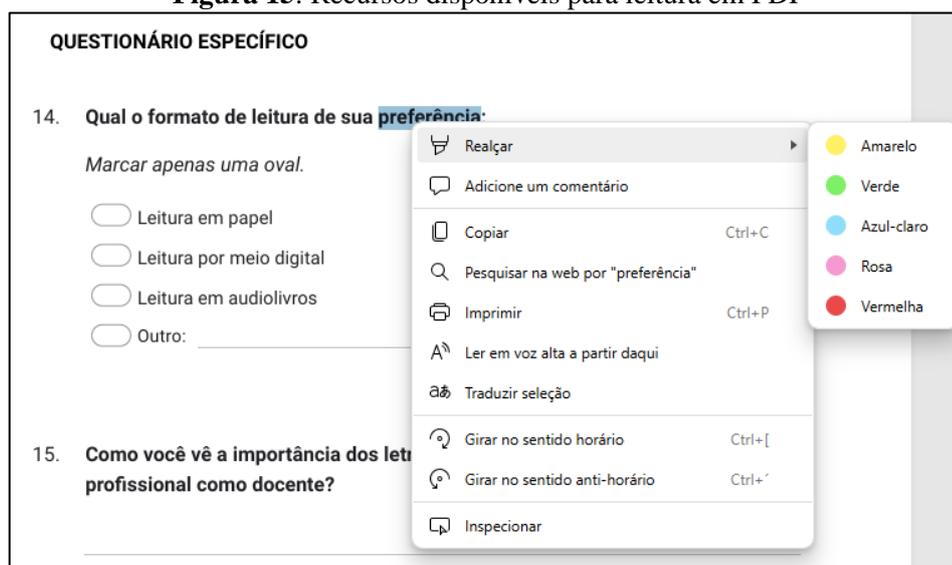
Esse resultado sugere preferência por mobilidade e praticidade. O fato de todos os participantes utilizarem *smartphone* implica um papel central do aparelho na vida cotidiana de muitas pessoas, não somente no Brasil. Porém, para muitos brasileiros o *smartphone* é o primeiro e único dispositivo com acesso à internet, sendo o principal recurso para inclusão digital, além do custo benefício de acesso à internet, redes sociais, serviços bancários, educação e entretenimento em um único dispositivo. Com as pessoas cada vez mais conectadas, em trânsito ou em múltiplos ambientes, a frequência de atividades em interfaces digitais tende a aumentar. O uso e frequência pela qual os participantes se mantêm conectados revela como o uso da tecnologia contribui diretamente para a aprendizagem. Ao serem questionados sobre os recursos digitais utilizados e a frequência de uso desses letramentos, os participantes apontaram a leitura através de *Portable Document Format- PDF*, que é um formato de documento portátil, como o recurso mais utilizado, aparecendo em 8 das 9 respostas, conforme quadro a seguir:

Quadro 8: Frequência de uso dos recursos digitais

| Recurso Digital | Número de Participantes | Frequência de Uso | Observações |
|---------------------|-------------------------|------------------------------------|---|
| PDF | 8 | 5 frequente, 2 sempre, 1 ocasional | Principal formato utilizado |
| Sites e Plataformas | 5 | 2 frequente, 1 sempre, 2 ocasional | Uso variado; depende da tarefa |
| Redes Sociais | 2 | 1 frequente, 1 sempre | Menos citadas, mas quando utilizadas, são de uso recorrente |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Entre os participantes, 5 afirmaram utilizar o PDF frequentemente. Isso indica que o PDF é um formato preferencial para leitura de textos acadêmicos, provavelmente por sua facilidade de acesso, compatibilidade com diferentes suportes digitais e preservação da formatação original dos documentos, ou habilidade, no caso de documentos digitais, de busca rápida, tradução de palavras durante a prática de leitura, leitura em voz alta, marcação de texto e anotações/comentários, conforme figura abaixo:

Figura 15: Recursos disponíveis para leitura em PDF

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O PDF costuma ser o formato de arquivo mais utilizado no âmbito acadêmico e foi o mais utilizado também na disciplina observada. Além do PDF, recursos como o uso de sites acadêmicos (*Google Scholar*, *ResearchGate*, etc) e plataformas digitais apresentaram um uso mais diversificado, o que pode indicar uma dependência menor ou uma escolha mais específica, para pesquisa de artigos ou de acordo com a atividades proposta. Já as redes sociais, embora menos citadas, aparecem com alta frequência de uso entre quem as utiliza, apontando seu potencial como recurso complementar para aprendizagem. Outras interfaces digitais e recursos como o ChatGPT, aplicativos de línguas (mas não foram citados quais), páginas de notícias, dicionários online e *post-it* (notas digitais), que foram citados por dois participantes, foram apontados como recursos facilitadores para a compreensão/interpretação durante as leituras de textos acadêmicos.

Os participantes reconhecem o potencial de amplitude dos letramentos digitais para a leitura em inglês. Tomamos como referência a resposta de Gilberto, segundo o qual, “Esse tipo de atividades, podem me ajudam a aprimorar o vocabulário, também manter-me atualizado sobre metodologias de ensino e principalmente trocar experiências com outros educadores/estudantes”. Esses participantes preferem transitar pelos dois ambientes (digital e impresso), o que condiz com o perfil ubíquo de leitores (Santaella, 2014b) ao exercerem sua autonomia e personificação para a “reconstrução de uma intenção argumentativa” (Kleiman, 2016, p. 88). Ao citar suas práticas de compreensão dos textos durante as aulas da disciplina, Gilberto afirma que prefere:

imprimir os materiais, destacar as partes mais importantes e resumir os conteúdos. Essas práticas facilitaram a identificação de ideias centrais e a fixação do vocabulário. Além disso, as discussões em sala de aula foram fundamentais, pois permitiram esclarecer dúvidas e aprofundar a compreensão dos textos por meio da troca de ideias com os colegas.

A maioria dos participantes, assim como Gilberto, citam a escrita como uma atividade de reflexão após a prática de leitura. Segundo Pricila, “o uso de recursos digitais, incentivo e discussões em sala, fazem com que o aluno precise refletir e reorganizar as palavras para conseguir se expressar de forma mais coerente”. Essa insegurança para discutir o que foi compreendido pela leitura é causada muitas vezes, não só pela diferença estrutural da língua em comparação ao idioma materno, mas também pela ausência de uma competência linguística mais ampliada que implica uma segurança maior para prática da oralidade, que ainda é um grande desafio observado em sala.

Com base nas práticas observadas em sala de aula, em consonância com as respostas sobre quais práticas de leitura em plataformas digitais os participantes consideravam mais úteis para sua formação como futuro professor de língua inglesa, elaboramos um quadro com os recursos mais citados pelos participantes como importantes para a formação docente. Nesse contexto os alunos responderam de forma discursiva e as palavras/recursos mais citados foram expostos em destaque no quadro abaixo:

Quadro 9: Práticas de leitura digital importantes para formação docente

| Recursos | Descrição |
|---|---|
| Dicionários integrados | Permite traduzir ou definir palavras com um clique, facilitando a compreensão durante a prática de leitura, em diferentes contextos. |
| Áudio embutido (em alguns eBooks) | Ajuda na prática de pronúncia e compreensão oral. |
| Destaques e anotações | Facilita marcar e revisar vocabulário ou estruturas gramaticais importantes na compreensão dos textos e livros. |
| Busca rápida | Permite encontrar expressões ou palavras específicas em segundos. |
| Personalização da leitura | Ajuste de fonte, cor e layout para facilitar o conforto e a atenção. |
| Acesso a conteúdo variados | Permite ler notícias, livros, blogs e textos adaptados ao seu nível. |
| Repetição espaçada com aplicativos | Muitos aplicativos digitais conectam leitura com revisões inteligentes (ex: Anki). Possibilitando criação de dicionário próprio e revisões de conceitos (flashcards). |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Esses recursos exigem práticas de leitura com uso de habilidades próprias, por serem ambientes de letramentos diferentes. As dificuldades enfrentadas pelos participantes reforçam a ideia de que os letramentos acadêmicos e digitais não são naturais, mas socialmente mediados

(Vygotsky, 2003). Essa lacuna percebida em muitos participantes, quanto ao desenvolvimento de habilidades para os letramentos digitais, evidencia uma aprendizagem focada ao cumprimento de crédito disciplinares onde outras agências de aprendizagem acabam sendo marginalizadas durante o processo, de forma excludente ou não contextualizada.

Ao discutir sobre as preferências culturais de leitura para desenvolvimento da prática no contexto acadêmico, Andreza afirma que “muitas vezes, faço leitura em língua inglesa, mas nem todos os textos é de fácil compreensão, e escolho ler em português e escrever o resumo em inglês”. A fala de Andreza revela estratégias de leitura adotadas por estudantes universitários em contextos multilíngues e evidencia o tensionamento entre a necessidade de lidar com textos acadêmicos em inglês e os limites impostos pela ausência de proficiência linguística. Esse tipo de prática aponta para uma necessidade interpretativa com interesse apenas na compreensão geral do texto e também evidencia a precarização do acesso à formação linguística de qualidade, frequentemente restrita a quem pode investir em cursos extracurriculares ou teve acesso privilegiado ao ensino bilíngue. A prática de leitura no contexto acadêmico, segundo Kleiman (2016), não é apenas decodificação, mas uma prática social situada, o que torna as estratégias de leitura de Andreza um domínio instrumental da língua inglesa, ainda que não pleno, mas funcional e adaptado ao contexto e às necessidades do contexto, refletindo um perfil comum entre os estudantes de graduação, em que a aprendizagem em língua inglesa nem sempre é sinônimo de fluência para uma prática de leitura seletiva e reflexiva no contexto digital.

Alguns participantes defenderam o uso desses recursos digitais para leitura, não somente como uma opção tecnológica, mas como uma necessidade imposta as limitações materiais do contexto social. Conforme expresso por Andreza, a escolha por arquivos gratuitos de forma online “também é uma questão de recursos, nem todo mundo tem condições para comprar livros, e hoje em dia, conseguimos achar PDF *free*”. Essa afirmação se alinha à discussão de autores como Lévy (1999), que destaca o potencial emancipador das tecnologias digitais na circulação do saber, ao mesmo tempo em que outros estudiosos, como Castells (1999), apontam que o acesso desigual às tecnologias pode reproduzir e até aprofundar exclusões sociais preexistentes.

Diferente de Andreza, que optou pela leitura em papel, a participante Clara, que afirma preferência pela leitura digital, alega que “o conhecimento acerca de recurso digitais e condições financeiras para comprar dispositivos me ajudam a ter uma melhor experiência na leitura”. Assim, o uso de recursos digitais se configura como uma estratégia de permanência e também de inclusão no contexto acadêmico, sobretudo em instituições públicas interioranas

onde o perfil socioeconômico dos estudantes frequentemente reflete um panorama de desigualdades estruturais.

Além disso, o acesso gratuito a materiais em formato digital também pode ser compreendido como uma forma de democratização do conhecimento, ainda que envolva tensões éticas e legais quanto ao compartilhamento não autorizado de obras protegidas por direitos autorais e discussões sobre autoria (Ribeiro, 2020). Essas tensões apontam para a necessidade de políticas públicas e institucionais que ampliem o acesso legal e gratuito a materiais acadêmicos e autênticos, contribuindo para a efetiva democratização do ensino superior.

Nesse sentido, é preciso reconhecer que a escolha pelo digital, para muitos, não é uma alternativa voluntária ou circunstancial, mas uma resposta concreta às exigências do contexto social, econômico e educacional em que estão inseridos, principalmente por estarem também incluídos em um contexto estrangeiro para desenvolvimento cultural do desempenho linguístico do idioma estudado. Para que a democratização do conhecimento seja plena e efetiva, é imprescindível que sejam promovidas ações coordenadas entre instituições, governos e sociedade civil, garantindo condições equitativas de acesso, ao mesmo tempo em que se considera a realidade sociocultural dos indivíduos que recorrem a esses recursos como única via possível de formação e desenvolvimento.

7.2.2 Práticas de Leitura em contextos digitais

Para a segunda categoria, criamos duas subcategorias que foram discutidas na maioria das respostas: preferências de leitura e desafios na leitura acadêmica em inglês, conforme quadro abaixo:

Quadro 10: Práticas de Leitura em língua inglesa

| Macro Categoria | Subcategoria | Exemplos de Respostas | Padrão identificado |
|----------------------------|---|--|---|
| Práticas de leitura | Preferências de leitura | Leitura em papel (7) e leitura digital (2) | Leitura em papel |
| Práticas de leitura | Desafios na leitura acadêmica em inglês | Dificuldade de vocabulário, estrutura textual complexa, falta de concentração (ambiente digital) | Déficit na competência linguística e digital. Ausência de prática com gêneros acadêmicos. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

No tocante às preferências de leitura, entre o impresso e o digital, a pouca familiaridade com os gêneros acadêmicos em inglês e com práticas digitais mais específicas (uso de plataformas acadêmicas, tradutores, marcadores digitais) denuncia uma lacuna de conhecimento prévio para alguns participantes — não encontrado no exemplo da Clara e do Lucas, que informaram preferir a leitura digital para aprendizagem em inglês, ao invés da leitura em papel. Com esses resultados levantamos a hipótese de que a experiência com outras agências de letramento, fora do contexto acadêmico, tenha ampliado as competências e habilidades desenvolvidas na prática de leitura digital e que essa vivência teria influenciado na escolha para preferência de leitura.

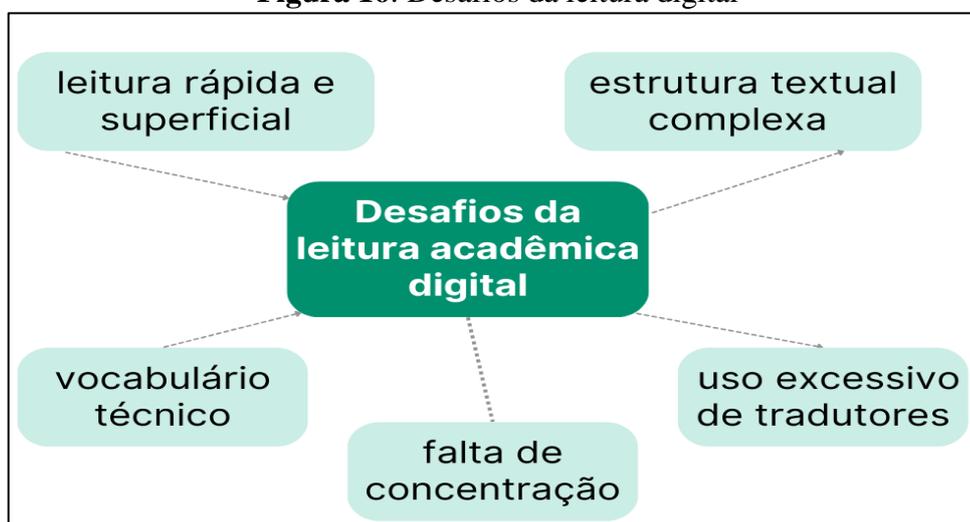
Ao considerarmos que a maioria dos cursos de idiomas utiliza metodologias aliadas a recursos digitais — como livros digitais com opção de escuta da pronúncia, além de plataformas de aulas online que incorporam *memes*, vídeos e músicas — percebemos que esses elementos facilitam a aprendizagem do inglês e proporcionam um acesso diversificado a informações inseridas no contexto de língua inglesa. No entanto, é importante considerar que alguns fatores, como dificuldades de concentração em ambientes virtuais ou até mesmo o excesso de estímulos visuais e sonoros, podem comprometer a aprendizagem. Além disso, o contato humano direto, essencial para a prática da interação e para a construção de uma comunicação mais espontânea, muitas vezes é reduzido nesses formatos digitais, o que pode limitar o desenvolvimento de competências linguísticas mais profundas e culturalmente contextualizadas com o ambiente de aprendizagem em que vivem.

Cabe ressaltar que os participantes que informaram preferência pela leitura em papel não se omitiram quanto à utilidade das práticas de leitura digital para a formação docente, porém mesmo cientes mantêm sua preferência pelo impresso. A coexistência da leitura em papel e da leitura digital condiz com a teoria dos novos letramentos, em que os indivíduos precisam transitar entre diferentes ambientes para construção de significados e desenvolvimento de habilidades distintas. No entanto, o sentido atribuído à leitura pelo suporte digital raramente será o mesmo atribuído à leitura do impresso. A diferença entre os suportes faz com o que leitor precise ativar outras formas de leitura e é neste processo que o leitor se apoia também em elementos extralinguísticos (Kleiman, 2016).

As diferentes competências e habilidades requeridas para cada formato de leitura, como navegação não-linear, leitura crítica em ambientes hipermidiáticos e domínio de diferentes interfaces presentes na leitura digital (Coscarelli, 2005), faz com os leitores apresentem alguns

desafios para adaptação aos diferentes formatos de leitura e suportes. Entre os participantes, os desafios mais apontados foram:

Figura 16: Desafios da leitura digital



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Um dos desafios mais apontados pela turma foi a falta de concentração, que prejudica uma retenção melhor sobre os conteúdos, de forma reflexiva e aprofundada, capaz de estabelecer relações intertextuais necessárias para o contexto acadêmico. Muitas abas abertas, cansaço causado pelo tempo excessivo em telas, notificações que chegam a todo tempo, *hiperlinks* que direcionam o sentido do texto, leitura multimodal (imagens, vídeos, *memes*), acesso a um número infinito de informações e das mais diversas fontes. Essas são algumas das dificuldades enfrentadas pelos leitores ubíquos, que ficam simultaneamente em muitos espaços de aprendizagem e são os leitores participantes dessa pesquisa, por preferência de leitura e acesso ou por necessidade do meio acadêmico de ensino.

As dificuldades identificadas para a leitura acadêmica digital refletem desafios significativos enfrentados por estudantes de uma língua estrangeira. Os textos acadêmicos muitas vezes abordam temas de linguística, literatura e estudos culturais com vocabulário específico em inglês acadêmico e jargões disciplinares, o que exige domínio não apenas da língua geral, mas também do inglês instrumental. Trazendo esses dados de forma quantitativa, temos: as dificuldades com vocabulário em inglês (3), estrutura do texto (3) e a falta de concentração (3) durante a prática de leitura de textos acadêmicos digitais, como os desafios mais consideráveis para a turma, conforme tabela abaixo:

Quadro 11: Desafios na prática de leitura em LI

| Desafio Identificado | Número de Ocorrências | Observações |
|--|-----------------------|--|
| Significado (vocabulário/compreensão) | 3 | Dificuldade em entender o conteúdo do texto em inglês |
| Estrutura do texto | 3 | Organização densa, linguagem acadêmica complexa |
| Concentração | 3 | Distrações e dificuldade de manter o foco durante a leitura |
| Falta de costume/hábito de leitura | 2 | Pouca prática com leitura acadêmica em inglês |
| Problemas de visão | 3 | Limitações físicas que dificultam a leitura no formato digital |
| Falta de interesse | 1 | Pouco engajamento com o tema ou tipo de texto |
| Desejo de terminar logo | 1 | Leitura apressada que compromete a compreensão |
| Nenhum desafio | 1 | Um participante afirmou não enfrentar dificuldades na leitura |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Apenas 3 participantes afirmaram ter problemas físicos atrelados à visão, o que é algo que pode ser ajustado com fontes maiores, menor exposição a luz ou ativação de luz noturna para uso de telas e óculos com proteção para reflexão de luzes digitais. Quanto ao engajamento com os temas discutidos, os participantes declaram preferência pela literatura como o tema mais recorrente, tanto em seu sentido geral ou associada a vertentes como: gótica, feminista, pós-colonial e de ficção. Essa variedade de interesses, que transitam desde literatura clássica até temas sociais, tecnológicos e culturais, evidencia que os participantes transitam entre o uso acadêmico e o uso pessoal da leitura em inglês.

As pausas para pesquisar o significado de algumas palavras durante a prática de leitura fazem com que a leitura não ocorra de forma fluída, o que atrapalha o foco e reflexão sobre o que está sendo lido. Isso aumenta os desafios de aprendizagem, considerando que a maioria dos participantes ingressaram na universidade sem um conhecimento considerável do idioma, o que compromete a formação crítica e autônoma, o desempenho na língua e o entendimento de termos provenientes dos gêneros acadêmicos.

Mesmo diante dos desafios existentes, como baixa competência linguística, limitações físicas e pessoais, interesse pelo tema, os dados indicam que 100% dos participantes perceberam alguma melhora na sua capacidade de ler e interpretar textos, através do uso de recursos digitais, sendo que a maioria (5 participantes) apontou uma melhora significativa, enquanto 4 participantes relataram uma melhora moderada.

Com esses dados, 6 participantes se avaliaram como “satisfatório” (Lucas, Jorge, Emanuelle, Letícia, Pricila e Gilberto); e 3, dentre os 9 participantes, se avaliaram como “muito satisfeitos” (Leandro, Andreza e Clara) em relação aos seus desempenhos quanto à prática de leitura em ambientes digitais. Porém, a exemplo do participante Leandro, a resposta implica uma ampliação digital reduzida, quando relacionada aos demais dados do questionário, visto que, quando foi questionado sobre os recursos digitais mais utilizados, o participante marca apenas a opção referente ao uso de PDF em aplicativos de leitura (*Adobe Reader*, etc) e cita apenas o *Google* tradutor, como outras interfaces digitais. Os exemplos citados pelo participante não contemplam muitas habilidades e implica também o questionamento entre o digital e o digitalizado.

Esse questionamento surge a partir das observações em sala, visto que alguns dos textos apresentados não estavam em formato digital, mas sim digitalizados, o que restringe as habilidades oferecidas pelo suporte digital, haja vista que o digitalizado refere-se a algo originalmente analógico que foi convertido para formato digital. Diferente deste que é criado especificamente para o ambiente digital, aproveitando as possibilidades interativas e dinâmicas da tecnologia. Em o outro momento, o mesmo participante, que afirmou também não possuir desafios no tocante à leitura digital em inglês e é o aluno de maior faixa etária na turma, acrescenta que:

Realizo leitura e busca de artigos por meio do *Google* acadêmico. Além disso, por meio de redes sociais como YouTube e Instagram, consigo dialogar com pessoas de outras regiões utilizando e praticando a língua inglesa.

Esse excerto nos revela um complemento de informações não marcadas na questão objetiva anterior, a importância das questões discursivas para a compreensão ampliada dos dados e a hipótese de que o semestre avançado lhe permitiu um maior conforto referente às habilidades desenvolvidas para aprendizagem do idioma.

Já as participantes Letícia e Pricila, que tiveram dificuldades no preenchimento do questionário digital e entregaram sua participação de forma impressa, afirmaram não utilizar outros recursos além dos sites e plataformas já mencionados. Após esses dados, procuramos compreender como o uso de tecnologias digitais colaborava nas percepções das estudantes observadas durante as atividades propostas pelo professor da disciplina.

Durante o contexto em sala de aula, pude verificar que as participantes apresentaram dificuldade quanto ao uso oral da língua, sugerindo insegurança para a fala, sendo que se consideram com nível satisfatório de entendimento dos textos, conseguem organizar a fala pela

habilidade escrita, mas pouca participação durante as discussões desenvolvidas em aula. Foi possível verificar que o uso da sala de aula invertida e tecnologias interativas colaboraram para que Pricila e Letícia ficassem mais engajadas no processo de aprendizagem, desenvolvessem a autonomia lexical e fizessem uma leitura mais fluida e não apenas focada na decodificação de palavras.

O acesso aos diversos gêneros textuais e discursivos no ambiente acadêmico exige que os graduandos atuem táticas de leitura para compreensão focadas em uma leitura crítica e reflexiva, baseada em suas vivências e percepções no mundo, e a prática de atividades reflexivas e de inclusão digital e cultural ajudam na conscientização desse ideal.

7.2.3 Contribuições da disciplina "culturas de língua inglesa"

A disciplina “Culturas de Língua Inglesa” revelou-se um espaço formativo significativo para o desenvolvimento das práticas de leitura acadêmica em língua inglesa por parte dos participantes da pesquisa. Através de uma abordagem pedagógica inovadora, que aliava metodologias ativas, recursos digitais e uma mediação docente sensível às necessidades do grupo, foi possível observar avanços na compreensão textual, no engajamento com os conteúdos e no fortalecimento da autonomia discente. Nesta seção, analisam-se os relatos dos participantes e as práticas observadas durante as aulas, destacando-se a importância da adaptação de materiais, da leitura multimodal, do uso de tecnologias, da prática da sala de aula invertida e do incentivo à autorreflexão como elementos-chave para a promoção de um letramento acadêmico mais eficaz e significativo em língua inglesa.

A disciplina, conforme descrita em seu projeto pedagógico, tem como objetivo principal o desenvolvimento da competência cultural dos alunos, com ênfase na compreensão do inglês como língua franca e na análise crítica de estereótipos, práticas sociais e manifestações culturais dos países falantes de inglês. Esta abordagem se alinha diretamente à teórica desta dissertação (Street, 2014), ao compreender a leitura e a escrita como práticas sociais situadas culturalmente. Street (2014) diferencia o modelo autônomo de letramento, centrado apenas na decodificação técnica do texto, do modelo ideológico, que reconhece que as práticas de letramento são moldadas pelas relações de poder e pelos contextos culturais dos sujeitos.

Nesse contexto, as práticas observadas na disciplina mostram-se coerentes com um modelo ideológico de letramento, ao desenvolverem a leitura crítica de textos multimodais e a discussão de conteúdos culturais diversos, promovendo uma ampliação do repertório interpretativo dos alunos. Nesse sentido, Letícia afirma que “o docente sempre fornecia textos

que não fosse tão complicado na leitura mais que nos ajudava a compreender o assunto”. Já Leandro diz que “a prática de leitura adjunto com as discussões sobre os conteúdos abordados” contribuíram para o seu desenvolvimento na leitura de textos em língua inglesa.

Pricila corrobora a afirmação de Letícia no que tange à contribuição da disciplina para as melhorias observadas em suas práticas de leitura acadêmica em inglês ao dizer que “o uso de recursos digitais, incentivo e discussões em sala, reflexão crítica” ajudaram no desenvolvimento da leitura. Essas afirmações condizem com a importância de uma mediação docente, através da seleção de textos adaptados ao perfil da turma, para o contexto do letramento acadêmico em língua inglesa.

Essa mediação colaborou na redução de barreiras iniciais de compreensão leitora e promoveu maior engajamento com o conteúdo. A medida que as aulas iam avançando o professor atualizava o planejamento da disciplina e trocava os materiais propostos para que melhor se enquadrassem no desenvolvimento da turma. Os recursos utilizados pelo professor incluíam os recursos digitais de gamificação (*kahoot e Quizizz*), plataformas como o Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA (para troca de arquivos digitais), e plataformas como o YouTube e busca no *Google* para apresentação de vídeos de músicas (*Lady Gaga e Beyoncé*) e trechos de séries (*Modern Family*) que exemplificassem as divergências e múltiplas culturas que estavam sendo discutidas na disciplina.

A utilização de textos adaptados, o incentivo ao uso de tecnologias digitais e a integração de recursos como músicas, vídeos e séries, favorecem a construção de significados contextualizados e relevantes para os participantes. Além disso, ao abordar culturas diversas e incentivar a autorreflexão sobre identidade e alteridade, a disciplina promove o que Street denomina de “letramento como prática social”.

Complementarmente, a proposta pedagógica da disciplina dialoga com a teoria sociocultural de Vygotsky, que entende o desenvolvimento cognitivo como resultado da mediação social e cultural desses participantes. A atuação do docente como mediador, ajustando os materiais e as práticas pedagógicas às necessidades e ao progresso da turma, exemplifica o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A coexistência entre as práticas de leitura impressa e digital também foram perceptíveis na prática de leitura multimodal ao discutir imagens e textos em material impresso e digital, reafirmando o perfil de leitor ubíquo discutido por Santaella (2014b), assim como o uso de quadro branco para escrita e jogos e dinâmicas com frases coladas no quadro para que os alunos escolhessem e discutissem, de modo a relacionar uns com os outros para cooperação em projetos de aprendizagem (PjBL). Além das atividades colaborativas, as discussões em sala e

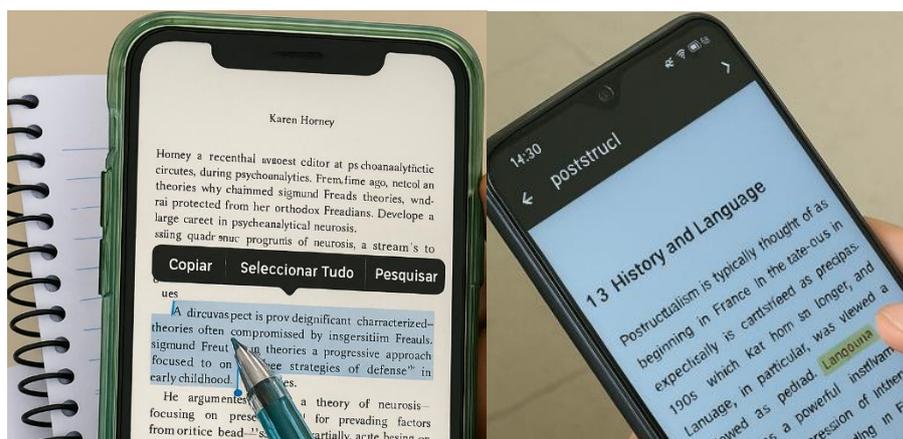
os momentos de autoavaliação (*self-assessment*) também favorecem a construção compartilhada de conhecimento, conforme os princípios socioculturais da aprendizagem. Ao final da aula o professor colocava no quadro branco questões que precisam ser refletidas para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos. E no início da aula seguinte essas reflexões eram compartilhadas e esclarecidas, quando necessário.

Como a metodologia do professor englobava a sala de aula invertida, os alunos não tiveram muitas práticas de leitura de textos teóricos em sala de aula, visto que as leituras eram realizadas em casa para serem discutidas em sala. Porém, um dos poucos momentos existentes durante os oito dias de observações pude presenciar, através da leitura em PDF, um contexto real de prática de leitura com uso de tecnologias digitais.

O professor apresentou, pelo uso do DataShow, um estudo dirigido para que os alunos respondessem com base nos estudos teóricos da disciplina, com base no texto que seria discutido na aula em questão. Antes da discussão, ele orientou os alunos a responderem sobre as principais questões que a autora abordava e pediu que fizessem isso naquele momento. Então os alunos recorreram ao texto com intuito de identificar as respostas solicitadas. Apenas um aluno possuía o texto impresso, mas em determinados momentos optava pela leitura digital, assim como os demais.

Sendo a busca por informações uma das competências-chave dos letramentos digitais, nesse momento foi possível verificar com mais precisão as habilidades digitais que estavam sendo utilizadas e quais os recursos estão dispostos no ambiente acadêmico. Nesse contexto observou-se o uso de smartphones (11), notebook (1) e *tablet* (1). As habilidades digitais requeridas para a leitura foi *skimming* (um entendimento global do tema), *scanning* (leitura seletiva, com aplicação do comando “Ctrl+F” para busca rápida por palavras específicas), conforme figura abaixo:

Figura 17: Busca em PDF com uso de smartphones



Fonte: Elaborado pela autora com criação de imagem pelo ChatGPT ⁴(2025).

O contexto digital de aprendizagem permite um portal infinito para o desenvolvimento da habilidade linguística, através de acesso à variação linguística e cultural de uso da língua inglesa, aquisição de vocabulário, prática de pronúncia e uma vivência real de contato com a língua, que colabora na ampliação dos conhecimentos dos participantes sobre suas habilidades acadêmicas em LI e no seu processo de domínio do idioma.

Entre as práticas citadas pelos participantes que contribuíram para o desenvolvimento da prática de leitura, o processo de escrita foi citado pela Andreza, que apontou a produção de resumos e fichamentos dos textos como uma prática que facilitou a compreensão do texto e o seu desenvolvimento durante as discussões em sala.

Ao unir práticas de letramento impressas e digitais, recursos tecnológicos e metodologias ativas como a sala de aula invertida, o curso ofereceu um espaço formativo em consonância com as demandas contemporâneas da educação linguística e cultural.

⁴ Não houve menção de autorização no TCLE para arquivos de fotografias durante a observação, então solicitei a criação de imagens ao ChatGPT para ilustrar o que foi visto.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender de que maneira os letramentos digitais contribuem para a ampliação do letramento acadêmico na formação inicial de professores do curso de Licenciatura em Língua Inglesa, com base nas práticas de leitura desenvolvidas na disciplina “Culturas de Língua Inglesa”, ofertada pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). A investigação foi guiada por um percurso metodológico de abordagem qualitativa, de tipo etnográfica, tendo como foco as experiências formativas de discentes inseridos em um contexto específico de ensino superior no interior da Bahia e seu contexto com as tecnologias digitais.

Partimos da premissa de que os letramentos acadêmico e digital não devem ser compreendidos de forma isolada, mas sim como práticas sociais atravessadas por contextos históricos, culturais e ideológicos. Ao longo da dissertação, articulamos essas perspectivas à luz de teóricos como Brian Street, Ângela Kleiman, Lúcia Santaella, Ana Elisa Ribeiro e Carla Coscarelli, entre outros, para construir um referencial que dialogasse com a complexidade do ensino e da aprendizagem de língua inglesa junto às práticas de leitura digitais no ensino superior. Cabe ressaltar que foi planejada, caso obtivéssemos retorno contrário à utilização das interfaces digitais, uma análise documental do currículo do curso (PPC) e como poderiam ser melhor integradas as propostas educacionais do curso para o desenvolvimento das práticas de leitura acadêmica em língua inglesa. Porém, visto que os nossos resultados apontaram para o uso de recursos multimodais, tanto em contexto digital quanto impresso, nos concentramos em compreender como as práticas de leitura em LI ocorrem e a sua ampliação pelo contexto digital.

A análise dos dados coletados – por meio de diário de bordo e do questionário misto direcionado aos participantes – permitiu verificar uma ligação da competência em inglês com a realidade social em que os participantes viveram, incidindo os modos como eles lidam com os letramentos digitais; e como as práticas de leitura através de letramento digitais são afetadas pela falta de conhecimento linguístico (vocabulário, gêneros textuais, etc) e de práticas no uso real e oral da língua inglesa. Foi constatado que os estudantes têm acesso a uma ampla gama de recursos digitais em suas práticas de leitura em sala de aula, como vídeos, músicas, *memes*, *podcasts*, plataformas de livros digitais e de tradução, bem como sites para exposição de reflexões e críticas desenvolvidas após as análises dos textos, para um desenvolvimento coletivo. Esses recursos, quando mediados criticamente, favorecem a construção de sentidos, a ampliação do vocabulário científico, o acesso a múltiplos gêneros acadêmicos e o desenvolvimento de estratégias de leitura em língua inglesa.

As categorias discutidas apontam para o desenvolvimento dos letramentos digitais, além de reforçarem a importância da mediação pedagógica, já que o simples acesso à tecnologia digital não garante aprendizagem efetiva, e comprovam a eficácia de recursos digitais como facilitadores da leitura extensiva, através da leitura em PDF, leitura multimodal, etc, bem como o perfil do leitor ubíquo presente nos ambientes acadêmicos e sua capacidade de transitar entre o analógico (impresso) e o digital, com uso de habilidades e competências pertencentes a cada espaço. Entretanto, os dados também revelam desafios persistentes, como a dificuldade de concentração em ambientes digitais, a ausência de familiaridade com algumas interfaces tecnológicas e a falta de letramento digital mais aprofundado sobre como explorar pedagogicamente esses recursos. Apontam também para uma divisão entre o uso da leitura digital em inglês para ampliação de vocabulário e práticas com recursos multimídias. A leitura do impresso, por sua vez, é mais relacionada a um estudo mais aprofundado, longe de distrações. Esses achados reforçam a tese de que os letramentos digitais, embora potentes, não são suficientes por si só para promover práticas significativas de leitura e aprendizagem em língua inglesa. O papel do professor como mediador crítico é indispensável, pois é ele quem articula os diferentes saberes, seleciona os recursos mais adequados ao perfil dos alunos e cria condições para uma aprendizagem reflexiva, contextualizada e ética.

Nesse sentido, reconhecemos uma lacuna importante em nossa metodologia: a não aplicação de questionário ou entrevista ao docente que atuou na disciplina investigada. Essa ausência impediu uma compreensão mais ampla e aprofundada sobre as concepções e estratégias de ensino mobilizadas pelos professores em relação ao uso das tecnologias digitais e às práticas de leitura em língua inglesa. A escuta docente teria possibilitado uma triangulação mais robusta dos dados e permitido uma análise mais dialógica entre as perspectivas de quem exerce a profissão e de quem está se formando para exercê-la. Essa limitação é aqui assumida como um ponto a ser aprofundado em pesquisas futuras, a fim de dar continuidade ao diálogo entre os diferentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda assim, consideramos que a dissertação cumpriu com os objetivos propostos. A investigação evidenciou que os letramentos digitais, quando acessíveis e mediados criticamente, contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento das práticas de leitura acadêmica de graduandos em formação docente. Também revelou a importância de se repensar os currículos formativos, de modo que estes incorporem, de forma intencional e estruturada, as competências digitais como parte essencial da prática pedagógica no ensino superior, visto que são também competências que precisam ser trabalhadas nos demais níveis educacionais brasileiros.

Portanto, acreditamos que a formação inicial de professores de língua inglesa deve integrar, de maneira cada vez mais consciente, os letramentos digitais aos seus projetos pedagógicos, reconhecendo as especificidades regionais, os desafios de acesso à tecnologia e as múltiplas formas de leitura e produção de sentido que emergem na contemporaneidade. Reforçamos ainda a importância de políticas públicas que garantam infraestrutura, formação continuada e inclusão digital para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para os debates sobre o ensino de línguas no Brasil, especialmente no que tange à formação de professores em contextos periféricos e interiorizados, e que sirva como ponto de partida para futuras investigações que ampliem a escuta dos diferentes agentes educacionais e explorem com mais profundidade a influência das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas de línguas estrangeiras e nas identidades docentes em construção.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BA, O. **Amargosa, Cidade Jardim e do São João**. Disponível em: <https://www.baoutdoor.com.br/blog/midia-externo/amargosa-cidade-jardim-e-do-sao-joao/>. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGMANN, J; SAMS, A. **Flip your classroom: reach every student in every class every day**. Eugene, OR: International Society for Technology in Education, 2012. Disponível em: https://www.rcboe.org/cms/lib/ga01903614/centricity/domain/15451/flip_your_classroom.pdf. Acesso em: 2 abril 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Diário Oficial da União: Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 mai. 2024.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira - Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- BRASIL. **Mulheres representam 59% das matrículas na educação superior**. Agência Gov, 25 abr. 2024. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202503/mulheres-representam-59-das-matriculas-na-educacao-superior-1>. Acesso em: 26 abr. 2025.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 abr. 2025.
- BRASIL. M. E. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 492/2001**, aprovado em 3 de abril de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 abr. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/0492.pdf>. Acesso em: 27 março 2025.
- BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**. São Paulo: British Council; Plano CDE, 2015. Disponível em:

https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 1 abril. 2025.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd Cambridge: Cambridge University, 2001

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAZDEN, C. *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos: Desenhando futuros sociais**. Org. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021[1996].

CHARTIER, R. **A aventura do livro: Do leitor ao navegador**. Conversações com Jean Lebrun. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Editora UNESP, 1999.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e Letramento Digital**. *In*: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte; Ceale; Autêntica, 2005.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. 2nd ed., Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, M. B. da; OMACHI, N. A.; RITTER, O. M. S.; NASCIMENTO, J. E. do; MARQUES, G. de Q.; LIMA, F. O. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. *Educação em Revista*, v. 40, p. e39442, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cSQY74VPYPJCvNLQdv4HZYn/>. Acesso em: 24 jan 2025.

Dornyei, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EF E. F. **EF English Proficiency Index 2023**. [S.l.]: EF Education First, 2023. Disponível em: <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>. Acesso em: 1 abril. 2025.

FERGUSON, Gibson. **The global spread of English, scientific communication and ESP: questions of equity, access and domain loss**. *Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, Ibérica, n. 13, 2007, p. 7-38.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, A. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 30, n. 2, p. 177–187, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>. Acesso em: 1 maio. 2025.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 33.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensinar inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. Vol. 1. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas -. **Cidades@: Amargosa (BA) – Panorama**. Atualizado em 22 dez. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/panorama>. Acesso em: 27 jan. 2025.

JORDÃO, C. M; MARTINEZ, J. Z; MONTE MÓR, W. **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Ed. Pontes, 2019. p. 11-15.

KALANTZIS, M; COPE, B; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2016.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2019.

KOERNER, R. M.; FISCHER, A. Práticas de leitura em cursos de licenciaturas: o que dizem professores de distintas áreas do conhecimento. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 20, n. 1, p. 90-109, 2022.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 16, n. 2, 477-493, jul./dez. 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, Jun 1998.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, Wilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Vol. 1. Pelotas, 2001. p. 333-355.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: Abordagens do Processo**. São Paul: EPU, 1986.

MOITA LOPES, L. P. de. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (orgs.). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 27-54.

MONTE MÓR, W. **Caderno de orientações didáticas para a EJA – Língua Estrangeira – Inglês, etapas complementar e final – São Paulo: SME/DOT**. 2010. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/EJA-orientacoes-didaticas-Ingles.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2024.

MONTE MÓR, W. **Learning by Design: Reconstructing Knowledge Processes in Teaching and Learning Practices**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/304983669_Learning_by_Design_Reconstructing_Knowledge_Processes_in_Teaching_and_Learning_Practices. Acesso em: 13 mai. 2024.

MONTE MÓR, W. O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital. *In: LEFFA, Wilson J. et al. (orgs.). Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 7-11.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. *In: JUNQUEIRA, Eduardo.; BUZATO, Marcelo (orgs). New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013. p 126-146.

MORÁN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas** Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015.

OLIVEIRA, F. C. M. O cenário do ensino de língua inglesa no Brasil: globalização, poder e exclusão social. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 152–165, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/8238>. Acesso em: 04 jun. 2024.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra. (org). Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: UnB, 2003. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. O. A. Ilusão, Aquisição ou participação. *In: CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes. (Org.). Inglês em Escolas Públicas Não Funciona: uma questão, múltiplo olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33-46.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. Prefácio: letramento e pensamento crítico. *In*: JORDÃO, Clarisse Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MOR, Walkyria. **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Ed. Pontes, 2019. p. 7-10.

RIBEIRO, A. E. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos. *In*: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUKIGER, Cédric. **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo. Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Vol. 4. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2020, p. 142-176.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1002>. Acesso em: 4 jul. 2023.

RODRIGUES, A. L. **A língua inglesa na África**: opressão, negociação, resistência. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 206–216, jul. 2014.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. Leitor ubíquo e suas consequências para a educação. *In*: TORRES, Patrícia Lupion (Org.). **Complexidade**: redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: SENAR - PR., 2014b. p. 27-44.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009. p. 79-92.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas *In*: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, p. 453-472, 2007.

TAKAKI, N. H. É o que somos, sendo: o papel da (auto)crítica nos letramentos. *In*: FERRAZ, Daniel de Mello; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. (Orgs.). **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 199-216.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29–58, 2013.

TRIGUEIRO, M. G. S. **Governo e gestão da educação superior no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/governo_e_gestafinal_michelangelogiotto.pdf. Acesso em: 28 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras**. Amargosa: UFRB, 2019. Atualizado em: 17 set. 2024. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/letras/curriculo>. Acesso em: 27 jul. 2024.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934). Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook. 2003. 159 p. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 219.

WOLF, M. **O Cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era**. Editora Contexto, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTE)



Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - 1

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e Carta Circular nº 1/2021.

I – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Letramento acadêmico digital e ensino de língua inglesa: práticas de leitura na formação inicial de estudantes universitários do curso de licenciatura em língua inglesa.
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Malu Santos da Silva. Telefone e WhatsApp: (75) 99807-1349, e-mail: mallusantos@hotmail.com

II - EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Você está sendo convidada (o) para participar da pesquisa Letramento acadêmico digital e ensino de língua inglesa: práticas de leitura na formação inicial de estudantes universitários do curso de licenciatura em língua inglesa, de responsabilidade da pesquisadora MALU SANTOS DA SILVA, mestranda da Universidade Estadual de Feira de Santana.

A pesquisa tem como objetivo compreender como os letramentos digitais atuam no letramento acadêmico dos universitários de língua inglesa e como a leitura em língua inglesa constrói sentido para os universitários de uma determinada disciplina do curso. A pesquisa será realizada em duas etapas: observação e aplicação de questionário.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer os seguintes **benefícios** para os participantes, tais como:

- Formação de grupos de leitura multiculturais: A pesquisa proporcionará a criação de grupos de leitura em língua estrangeira na instituição, concentrados na análise e discussão de gêneros digitais. Essa iniciativa promoverá uma experiência enriquecedora, reunindo tanto os participantes da pesquisa quanto os estudantes de língua inglesa em um ambiente colaborativo e multicultural.
- Aprimoramento das práticas de leitura acadêmica: A pesquisa terá um impacto relevante

na compreensão das práticas de leitura dos estudantes universitários no ensino de língua inglesa. Esse conhecimento contribuirá para o desenvolvimento de atividades e projetos de leitura mais eficazes, especialmente no contexto dos letramentos acadêmicos, beneficiando diretamente os participantes.

- Estímulo à curiosidade e pensamento crítico: Os participantes serão incentivados a desenvolver um interesse mais profundo por uma leitura crítica e multimodal dos textos em língua inglesa, promovendo uma abordagem mais ativa e envolvente no processo de aprendizado.
- Ampliação dos Letramentos Acadêmicos: A pesquisa visa instigar nos participantes o interesse em expandir seus letramentos acadêmicos por meio das práticas de leitura diversas. Essa abordagem mais abrangente e engajada no processo de aprendizado da língua inglesa promoverá um desenvolvimento mais sólido e holístico das habilidades linguísticas e de compreensão sócio cultural dos participantes.

É nosso dever ético destacar que os participantes também podem enfrentar possíveis **riscos** (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:

- Participantes podem sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar diante da investigação das suas práticas de leitura, enquanto universitários em sua formação acadêmica e social;
- Participantes podem sentir cansaço no momento da participação enquanto sujeitos colaboradores de pesquisa;
- Participantes podem sentir-se questionados em relação aos seus conhecimentos como profissionais em formação;
- Participantes podem sentir-se desconfortáveis ou inadequadamente equipados para responder ao questionário online;
- Participantes podem ter seus e-mails contaminados por spam do computador utilizado durante a pesquisa;
- Participantes podem ter o compartilhamento das informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços indesejados;
- Participantes podem ter seus dados pessoais violados.

Contudo, esse risco é mínimo, considerando o cuidado e zelo com as dimensões moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes **estratégias para eliminar ou diminuir esses riscos**:

- Manter anonimato dos participantes (os quais serão atribuídos pseudônimos), a não ser quando solicitarem e/ou exigirem ser identificados/as;
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas;
- Centrar ações para consolidação de dados propositivos e reflexivos;
- Enviar o formulário por e-mail, Google Forms, de forma individual ou com cópia oculta; para que os participantes não se sintam coagidos a responder;
- Utilizar computador protegido com antivírus e em aba anônima, para envio dos e-mails.
- Redigir formulário sem perguntas obrigatórias;
- Oferecer suporte técnico, esclarecimentos e garantir que os participantes se sintam à vontade para buscar assistência em caso de dificuldades técnicas no preenchimento do formulário on-line;
- Garantir um ambiente seguro e empático, respeitando a sensibilidade dos participantes ao explorar suas experiências acadêmicas.;
- Socializar diário de bordo da pesquisadora e apresentar os resultados de pesquisa por meio de roda antes da submissão do texto final à banca;

Saliento ainda, que:

- A participação é **voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração** resultante dela. Contudo, será garantido o direito de ressarcimento de eventuais danos, a todos os participantes envolvidos;
- A autorização será liberada mediante rubrica em todas as páginas deste termo para observação em sala de aula;
- O participante receberá, a priori, um convite para responder ao questionário, porém só terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento no formulário enviado;
- A pesquisadora reitera o compromisso de prestar assistência integral e por tempo indeterminado, aos participantes da pesquisa;
- Reforçando que os participantes poderão retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem prejuízos para sua formação acadêmica ou atuação profissional.

Todas as páginas desse termo devem ser rubricadas. As assinaturas nesse termo autorizam apenas que o participante seja observado em sala de aula, pela pesquisadora. Para autorização na segunda etapa da pesquisa, questionários, os participantes deverão dar anuência no formulário que será enviado a priori, e só terão acesso as perguntas após autorização prévia. O termo será disponibilizado no primeiro contato com a turma, com prazo de oito dias para retorno da assinatura, contando da entrega do mesmo, data na qual a pesquisadora estará presente novamente na sala de aula para recebimento. Para segunda etapa, do questionário on-line o prazo para retorno será de cinco dias.

Com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados, a pesquisadora realizará o download de todos os dados coletados, para um dispositivo eletrônico local, de modo que não haja qualquer registro virtual das informações adquiridas. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras, os colaboradores da pesquisa têm direito a indenização caso se sinta prejudicado por esta pesquisa e possuem o livre direito de recorrer.

Caso você aceite participar, serão realizadas oito observações em sala de aula para construção dos dados. As observações das aulas serão realizadas no Centro de Formação de Professores da UFRB (aulas presenciais), por um período de dois meses, ou equivalente a 8 aulas de uma disciplina do currículo de Licenciatura em Língua Inglesa.

Se tiver dúvidas sobre o projeto e sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora por e-mail, telefone ou WhatsApp a qualquer momento, e também com o Comitê de ética da Universidade Estadual de Feira de Santana, nos contatos indicados.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisador(a). Responsável: Malu Santos da Silva

Endereço: Loteamento São Jorge, Rua F, n 25. Telefone e whatsapp: (75) 9 9807 1349, E-mail: mallu_santtos@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS - Endereço: Av. Transnordestina Módulo 1, MA 17, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900 Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: cep@uefs.br.

_____, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante da pesquisa

_____E-mail para envio do convite

Assinatura da pesquisadora responsável
Malu Santos da Silva

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DOCENTE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso Reconhecido pelo MEC, Portaria 485 de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Letramento acadêmico digital e ensino de língua inglesa: práticas de leitura na formação inicial de estudantes universitários do curso de licenciatura em língua inglesa.
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:** Malu Santos da Silva. Telefone e WhatsApp: (75) 99807-1349, e-mail: mallu_santtos@hotmail.com

II - EXPLICAÇÕES DA PESQUISADORA AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Letramento acadêmico digital e ensino de língua inglesa: práticas de leitura na formação inicial de estudantes universitários do curso de licenciatura em língua inglesa”, de responsabilidade da pesquisadora MALU SANTOS DA SILVA, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana.

A pesquisa tem como objetivo “compreender como os letramentos digitais atuam no letramento acadêmico dos universitários de língua inglesa e como a leitura em língua inglesa constrói sentido para os universitários de uma determinada disciplina do curso”. A pesquisa será realizada em duas etapas: observação (sala de aula) e aplicação de questionário (com os estudantes). Para isso, a disciplina em questão foi escolhida para um período de observação do currículo utilizado, com foco na investigação sobre as práticas de leitura em língua inglesa presentes nesse material e no desenvolvimento dos estudantes junto aos letramentos sociais.

A realização desta pesquisa trará ou poderá lhe trazer alguns **benefícios**, tais como:

- Estímulo à reflexão pedagógica: A observação e a pesquisa incentivam a reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas. Isso leva a uma abordagem mais consciente e intencional do ensino, promovendo um ambiente de aprendizado mais eficaz.
- Práticas bem-sucedidas: A pesquisa pode destacar práticas de ensino que estão sendo bem-sucedidas na promoção da leitura em língua inglesa. Isso valida as práticas eficazes e motiva o professor a continuar utilizando-as.

- *Feedback* construtivo: A observação em sala de aula fornece ao professor um *feedback* direto sobre suas práticas de ensino. Isso inclui pontos fortes a serem mantidos e áreas de melhoria que podem ser aprimoradas.
- Desenvolvimento profissional: Ao identificar áreas específicas para aprimoramento, o professor pode direcionar seu desenvolvimento profissional de maneira mais eficaz. Isso pode incluir participação em *workshops*, cursos de atualização ou colaboração com colegas para compartilhar melhores práticas.
- Adaptação de práticas de ensino: A pesquisa pode ajudar o professor a adaptar suas práticas de ensino de acordo com as necessidades e características específicas dos alunos. Isso promove uma abordagem mais social e significativa do processo de aprendizagem dos alunos.
- Aprimoramento das habilidades didáticas: Ao ser observado durante as práticas de leitura, o professor pode aprimorar suas habilidades didáticas, tornando as aulas mais envolventes, interativas e eficazes para os alunos.

É nosso dever ético destacar que poderá enfrentar possíveis **riscos** (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:

- Sentir-se sob pressão ao ser observado, o que pode levar a ansiedade e nervosismo.
- Entender a observação como um método de avaliação em vez de uma oportunidade de desenvolvimento profissional, e se sentir julgado.
- Ter receio de represálias ou de ser estigmatizado por eventuais deficiências observadas. Isso pode inibir a sua disposição em participar ativamente da pesquisa e compartilhar abertamente suas práticas.
- Sentir a pressão de modificar suas práticas de leitura para atender às expectativas da pesquisa, em vez de representar autenticamente seu estilo de ensino diário. Isso pode resultar em uma falta de fidelidade ao contexto real da sala de aula.

Contudo, esse risco é mínimo, considerando que o cuidado e zelo com as dimensões moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para mitigar ou eliminar esses riscos, a pesquisa será conduzida de maneira ética, transparente e colaborativa, através das seguintes ações:

- Manter anonimato dos participantes (aos quais serão atribuídos pseudônimos).
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas;
- Manter comunicação aberta entre os envolvidos;
- Oferecer suporte, esclarecimentos e garantir que o professor se sinta à vontade.
- Garantir um ambiente seguro e empático, respeitando a sensibilidade e práticas profissionais do professor ao explorar suas experiências acadêmicas;
- Garantir uma observação pertinente ao contexto de sala de aula observada, para não promover conclusões equivocadas sobre as práticas do professor;

Saliento ainda, que:

- A participação é **voluntária** e **não haverá nenhum gasto ou remuneração** resultante dela. Contudo, será garantido o direito de ressarcimento de eventuais danos a todos os participantes envolvidos, desde que comprovada a devida relação com o desenvolvimento da pesquisa;
- A autorização será liberada mediante rubrica em todas as páginas deste termo para observação em sala de aula;
- A pesquisadora reitera o compromisso de prestar assistência integral e por tempo

indeterminado, aos participantes da pesquisa;

- Reforçando que este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízos para sua formação acadêmica ou atuação profissional.

Todas as páginas desse termo devem ser rubricadas. As assinaturas nesse termo autorizam apenas a observação em sala de aula pela pesquisadora.

Será agendado um momento para contato presencial, explicação sobre a pesquisa e entrega do termo impresso. O termo será disponibilizado, antes do primeiro contato com a turma, com prazo de 3 dias para retorno da assinatura, contando da entrega do mesmo, data na qual a pesquisadora estará presente novamente na instituição para coleta do documento. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, os colaboradores da pesquisa têm direito a indenização caso se sintam prejudicados por esta pesquisa e possuem o livre direito de recorrer judicialmente.

Caso você aceite participar, serão realizadas oito observações em sala de aula para construção dos dados. As observações das aulas serão realizadas no Centro de Formação de Professores da UFRB (aulas presenciais) por um período de dois meses, ou o equivalente a 8 aulas da disciplina de escolhida, após aprovação do projeto, para realização da pesquisa no currículo de Licenciatura em Língua Inglesa da UFRB.

Se tiver dúvidas sobre o projeto e sua participação, você pode entrar em contato com a pesquisadora por e-mail, telefone ou WhatsApp a qualquer momento e também com o Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana, nos contatos indicados.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

Pesquisador(a) Responsável: Malu Santos da Silva

Endereço: Loteamento São Jorge, Rua F, n 25. Telefone e whatsapp: (75) 9 9807 1349, E-mail: mallu_santtos@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS - Endereço: Av. Transnordestina Módulo 1, MA 17, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900 Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: cep@uefs.br.

Este termo foi redigido em duas vias (uma via é para o participante da pesquisa e a outra será mantida em arquivo pelo pesquisador).

_____, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora responsável
MALU SANTOS DA SILVA

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

Este formulário é um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da seguinte pesquisa:

Título: Letramento acadêmico e digital: práticas de leitura na formação inicial de universitários do curso de licenciatura em língua inglesa.

Mestranda (pesquisadora responsável): Malu Santos da Silva

Orientador: Prof. Dr. Alex Sandro Beckhauser

Instituição: Universidade Estadual de Feira de Santana/Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL/UEFS)

Agência de Fomento: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como **voluntário (a)**, em uma pesquisa científica. Caso não queira participar, não há problema algum. Não precisa me explicar porque, e não haverá nenhum tipo de punição por isso. Você tem todo o direito de não querer participar do estudo, basta selecionar a opção correspondente no final desta página.

Para confirmar sua participação você precisará ler todo este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), depois selecionar **ACEITO PARTICIPAR** ou **NÃO ACEITO PARTICIPAR**, e deixar um meio para contato posterior, pode ser seu e-mail ou telefone, como você preferir. Neste TCLE estão contidas as principais informações sobre o estudo, tais como: objetivos, riscos e benefícios, dentre outras informações.

Este TCLE se refere ao projeto de pesquisa "**Letramento acadêmico e digital: práticas de leitura na formação inicial de universitários do curso de licenciatura em língua inglesa**" de responsabilidade da pesquisadora Malu Santos da Silva, mestranda da Universidade Estadual de Feira de Santana, cujo objetivo é compreender como os letramentos digitais atuam no letramento acadêmico dos universitários de língua inglesa e como a leitura em língua inglesa constrói sentido para os universitários da disciplina de "Culturas de língua Inglesa" do curso Letras/Inglês. A pesquisa será realizada em duas etapas: observação e aplicação de questionário. Você está sendo convidada (o) para participar da etapa 2: questionário. Para ter uma cópia deste TCLE, você poderá imprimi-lo, gerar uma cópia em pdf, ou solicitar que seja enviado ao seu e-mail uma versão deste TCLE assinada pela pesquisadora.

A pesquisa será realizada por meio de um questionário *online*, constituído por uma parte de identificação educacional e social, e outra parte específica. As perguntas são relacionadas às práticas de leitura em língua inglesa e o processo ensino e aprendizagem. Estima-se que você precisará de aproximadamente 15 a 20 minutos para responder. A precisão de suas respostas é determinante para a qualidade da pesquisa.

Você não será remunerado, visto que sua participação nesta pesquisa é de caráter voluntária. Caso decida desistir da pesquisa você poderá interromper o questionário e sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição ou caso já tenha respondido, mas mesmo assim prefira retirar seu consentimento, basta enviar solicitação de retirada de participação da pesquisa pelo seguinte contato:

mallu_santtos@hotmail.com.

É nosso dever ético destacar que os participantes podem enfrentar possíveis riscos (nível mínimo) durante a realização da pesquisa, tais como:

- Participantes podem sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar diante da investigação das suas práticas de leitura, enquanto universitários em sua formação acadêmica e social;
- Participantes podem sentir-se cansado no momento da participação enquanto sujeitos colaboradores de pesquisa;

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

- Participantes podem sentir-se questionados em relação aos seus conhecimentos como profissionais em formação;
- Participantes podem sentir-se desconfortáveis ou inadequadamente equipados para responder ao questionário *online*.

Contudo, esse risco é mínimo, considerando o cuidado e zelo com as dimensões moral, intelectual, social, cultural dos participantes está como prioridade do trabalho. Para tanto, previmos as seguintes estratégias para eliminar ou diminuir esses riscos:

- Manter anonimato dos participantes (que escolherão seus pseudônimos), a não ser quando solicitarem e/ou exigirem ser identificados/as;
- Manter sigilo e confidencialidade sobre autoria dos temas e questões levantadas;
- Centrar ações para consolidação de dados propositivos e reflexivos;
- Enviar o formulário por e-mail, Google Forms, de forma individual ou com cópia oculta; para que os participantes não se sintam coagidos a responder;
- Redigir formulário sem perguntas obrigatórias;
- Caso sintam-se cansados, poderão pausar o preenchimento e retornar após o descanso; os dados ficam em rascunho vinculado ao e-mail do participante, caso esteja vinculado, até que ele finalize e envie o questionário para análise.
- Oferecer suporte técnico, esclarecimentos e garantir que os participantes se sintam à vontade para buscar assistência em caso de dificuldades técnicas no preenchimento do formulário on-line;
- Garantir um ambiente seguro e empático, respeitando a sensibilidade dos participantes ao explorar suas experiências acadêmicas.
- Socializar diário de bordo da pesquisadora e apresentar os resultados de pesquisa por meio de roda antes da submissão do texto final à banca;

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer os seguintes benefícios para os participantes, tais como:

- Formação de grupos de leitura multiculturais: A pesquisa proporcionará a criação de grupos de leitura em língua estrangeira na instituição, concentrados na análise e discussão de gêneros digitais. Essa iniciativa promoverá uma experiência enriquecedora, reunindo tanto os participantes da pesquisa quanto os estudantes de língua inglesa em um ambiente colaborativo e multicultural.
- Aprimoramento das práticas de leitura acadêmica: A pesquisa terá um impacto relevante na compreensão das práticas de leitura dos estudantes universitários no ensino de língua inglesa. Esse conhecimento contribuirá para o desenvolvimento de atividades e projetos de leitura mais eficazes, especialmente no contexto dos letramentos acadêmicos, beneficiando diretamente os participantes.
- Estímulo à curiosidade e pensamento crítico: Os participantes serão incentivados a desenvolver um interesse mais profundo por uma leitura crítica e multimodal dos textos em língua inglesa, promovendo uma abordagem mais ativa e envolvente no processo de aprendizado.
- Ampliação dos Letramentos Acadêmicos: A pesquisa visa instigar nos participantes o interesse em expandir seus letramentos acadêmicos por meio das

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

práticas de leitura diversas e as habilidades linguísticas e de compreensão sócio textual dos participantes.

A pesquisadora garante e se compromete com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas por você para este estudo. Da mesma forma, o tratamento dos dados coletados seguirá as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD – Lei 13.709/18).

É garantido a você o direito a ressarcimento em caso de despesas comprovadamente relacionadas à sua participação no estudo, bem como, ao direito a indenização em caso de danos nos termos da lei.

Esta pesquisa foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)** da Universidade Estadual de Feira de Santana– UEFS, parecer: 6.727.198 em 26 de março de 2024. Caso persistam dúvidas sobre o estudo, ou em caso de denúncias e/ou sugestões o Comitê de Ética está disponível para atender você no endereço:

- Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS - Endereço: Av. Transnordestina Módulo 1, MA 17, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900 Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: cep@uefs.br.

Para contatar a pesquisadora, você poderá encaminhar um e-mail ou mandar mensagem pelo WhatsApp, a qualquer momento:

Pesquisadora responsável: **Malu Santos da Silva**. Telefone e WhatsApp: (75) 99807-1349. E-mail: mallu_santos@hotmail.com.

1. **Considerando a leitura do "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" declarado que:**

Marcar apenas uma oval.

- Aceito participar
- Não aceito participar

Fui informado também que devo imprimir ou gerar um pdf do TCLE para ter a minha cópia do TCLE e que posso solicitar uma versão dele via e-mail para a pesquisadora. O envio desse questionário, por meio do link oferecido, confirma a minha participação e autorização para a pesquisa.

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

2. **Nome do participante: (não será identificado com este nome na pesquisa. Será apenas para registro da pesquisadora)**

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTES

Todas as informações serão sigilosas e de cunho educacional vocacionadas a pesquisa científica acadêmica.

Por favor insira os dados corretamente de acordo com sua realidade. Para identificação na pesquisa, será atribuído um nome ficcional a cada participante.

3. Qual o seu semestre atual no curso de Licenciatura em Língua Inglesa?

Marcar apenas uma oval.

- 1º semestre
- 2º semestre
- 3º semestre
- 4º semestre
- 5º semestre
- 6º semestre
- 7º semestre
- 8º semestre
- 9º semestre
- Outro

4. **Idade:**

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

5. Sexo:*Marcar apenas uma oval.* Masculino Feminino**6. Cidade/Estado de origem:**

DADOS SOCIOECONOMICOS**7. Com quem você reside:***Marcar apenas uma oval.* Com meus pais Com outros parentes Com colegas Sozinho (a) Outro: _____**8. O imóvel que você reside é próprio?***Marcar apenas uma oval.* Sim. Não, mas é de familiares. Não, é alugado.

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

9. Onde você estudou a educação básica?*Marcar apenas uma oval.*

- Somente em escola pública
- A maior parte em escola pública
- Somente em escola particular
- A maior parte em escola particular
- Outro: _____

10. Você fez algum curso de idioma nos últimos anos?*Marcar apenas uma oval.*

- Não
- Sim *Pular para a pergunta 7*

11. Se fez, qual duração do curso e idioma estudado?

12. Quais desses artefatos digitais você mais utiliza para leitura de textos em inglês?*Marque todas que se aplicam.*

- Smartphone
- Computador
- Notebook
- Tablet
- Outro: _____

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

13. **O que você mais tem interesse, se tratando de leitura em língua inglesa?**

QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO

14. **Qual o formato de leitura de sua preferência:**

Marcar apenas uma oval.

- Leitura em papel
- Leitura por meio digital
- Leitura em audiolivros
- Outro: _____

15. **Como você vê a importância dos letramentos digitais na sua futura prática profissional como docente?**

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

16. **Como você analisa o seu desempenho em relação à prática de leitura em inglês, em ambientes digitais, quanto a compreensão/interpretação?**

Marcar apenas uma oval.

- Pouco satisfatório
- Satisfatório
- Muito satisfatório
- Outro: _____

17. **Quais dos seguintes recursos digitais você utiliza para o estudo de textos acadêmicos em inglês?**

Marque todas que se aplicam.

- PDFs em aplicativos de leitura (Adobe Reader, etc)
- Sites acadêmicos (Google Scholar, ResearchGate, etc.)
- Plataformas (Moodle, Sagres, Blackboard, etc.)
- Redes sociais (Twitter, Facebook, instagram etc.) com foco acadêmico
- Outro: _____

18. **Com que frequência você utiliza interfaces digitais (marcadores, dicionários digitais, tradutores) para facilitar a leitura de textos em inglês?**

Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Frequentemente
- Ocasionalmente
- Raramente
- Nunca

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

19. **Quais outras interfaces digitais você utiliza para facilitar compreensão/interpretação dos textos acadêmicos em inglês?**

20. **Quais são os principais desafios/dificuldades que você enfrenta, ao utilizar recursos digitais, para leitura de textos acadêmicos em inglês?**

Marque todas que se aplicam.

- Falta de interesse sobre o assunto
- Não entendo o significado de algumas palavras
- Quero terminar logo e leio muito rápido
- Tenho problema de visão, ou outras limitações físicas
- Não tenho concentração suficiente para ler
- Não tenho costume de ler, por isso não tenho prática em leitura
- Estrutura do texto
- Não tenho nenhum desafio/dificuldade
- Outro: _____

21. **Quais práticas de leitura em plataformas digitais você considera mais úteis para sua formação como futuro professor de língua inglesa?**

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

22. **Você percebe alguma mudança na sua capacidade de compreender e interpretar textos acadêmicos devido ao uso de recursos digitais?**

Marcar apenas uma oval.

- Sim, houve uma melhora significativa
- Sim, houve uma melhora moderada
- Não percebi mudanças
- Sim, houve uma dificuldade devido ao uso de recursos digitais
- Outro: _____

23. **Você acredita que o seu contexto sociocultural pode melhorar suas habilidades de leitura acadêmica em inglês? Justifique.**

24. **Na disciplina " Culturas de Língua Inglesa", quais práticas contribuíram para o seu desenvolvimento na leitura de textos acadêmicos em inglês?**

AGRADECIMENTO

Obrigado por ter participado!

Com certeza, os dados apresentados serão relevantes para nossa pesquisa!

20/11/2024, 10:20

LETRAMENTO ACADÊMICO E DIGITAL: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO INICIAL DE UNIVERSITÁRIOS DO CU...

CONTATO DA PESQUISADORA RESPONSÁVEL**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UEFS**

Endereço: Av. Transnordestina Módulo 1, MA 17, Novo Horizonte. CEP: 44.036.900 Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: cep@uefs.br

Pesquisadora responsável:

Malu Santos da Silva

Telefone e WhatsApp: (75) 99807-1349

E-mail: mallu_santos@hotmail.com.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários