

Câmpus
Cora Coralina



Universidade
Estadual de Goiás



CLEICIA NEVES DA SILVA

**PANORAMA DE PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE
LÍNGUAS**

GOIÁS

2024

CLEICIA NEVES DA SILVA

**PANORAMA DE PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE
LÍNGUAS**

Dissertação apresentado à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos e Interculturalidade.

Área de concentração: Estudos de Linguagem e Interculturalidade

Linha de pesquisa: Estudos de Língua e Interculturalidade

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes

GOIÁS

2024



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL (BDTD)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA nº 1.087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/1998, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data¹. Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do(a) autor(a).

Dados do autor (a)

Nome completo: Cleicia Neves da Silva

E-mail: cleiciasilva2016@gmail.com

Dados do trabalho

Título: PANORAMA DE PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS

Tipo:

Tese Dissertação

I. Curso/Programa: Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI)

Concorda com a liberação documento

SIM NÃO

¹ Período de embargo é de até **um ano** a partir da data de defesa.

Goiás, 18 de Agosto de 2024

Documento assinado digitalmente
gov.br CLEICIA NEVES DA SILVA
Data: 18/08/2024 16:19:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura autor(a)

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISTIANE ROSA LOPES
Data: 19/08/2024 12:12:27-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Assinatura do orientador(a)

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina

S586p	<p>Silva, Cleicia Neves da.</p> <p>Panorama de pesquisas brasileiras sobre tecnologias digitais na formação de professores/as de línguas [manuscrito] / Cleicia Neves da Silva. – Goiás, GO, 2024.</p> <p>99f. ; il.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.</p> <p>1. Línguas estrangeiras modernas. 1.1. Formação de professores de línguas. 1.2. Tecnologias digitais. 1.3. Letramento digital. I. Título. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 81'33:37</p>
-------	--

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

Universidade
Estadual de GoiásESTADO DE GOIÁS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS

ATA DE EXAME DE DEFESA 18/2024

Aos onze dias do mês de junho de dois mil e vinte e quatro às catorze horas, realizou-se o Exame de Defesa da dissertação do(a) mestrando(a) Cleícia Neves da Silva, intitulado "PANORAMA DE PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS". A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Dra. Cristiane Rosa Lopes – Presidente – (POSLLI/UEG), Dra. Jhuliane Evelyn da Silva (UFOP), Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG). Os membros da banca fizeram suas observações e sugestões, as quais deverão ser consideradas pelo(a) mestrando(a) e seu/sua orientador(a). Em seguida, a banca examinadora reuniu-se para proceder a avaliação do exame de defesa. Reaberta a sessão, o(a) presidente da banca examinadora, proclamou o resultado, segundo o qual a dissertação foi (X) aprovada, () aprovada com ressalvas, () reprovada com as seguintes exigências (se houver): _____

Cumpridas as formalidades de pauta, às __16h__ a presidência da mesa encerrou esta sessão do Exame de Defesa e lavrou a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da banca examinadora.

Goiás-GO, __11__ de __junho__ de 2024.

Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes (POSLLI/UEG)_____
Profa. Dra. Jhuliane Evelyn da Silva (UFOP)_____
Profa. Dra. Carla Conti de Freitas (POSLLI/UEG)

Documento assinado eletronicamente por **Jhuliane Evelyn da Silva, Usuário Externo**, em 20/06/2024, às 13:34, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CRISTIANE ROSA LOPES, Docente**, em 20/06/2024, às 13:42, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **CARLA CONTI DE FREITAS, Coordenador (a)**, em 20/06/2024, às 14:30, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador 59962498 e o código CRC 74797448.

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - GOIÁS
AVENIDA DR. DEUSDETH FERREIRA DE MOURA S/N, S/C - Bairro CENTRO - GOIAS - GO - CEP 76600-000 - (62)3936-2160.

Referência: Processo nº 202400020004297



SEI 59962498

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, autor e consumidor da nossa fé, aos meus familiares, à Universidade, a todos os/as professores/as do POSLLI que possibilitaram a ampliação das minhas percepções linguísticas durante o programa do mestrado, em especial, à profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes.



Não sei se a vida é curta ou longa demais para nós,
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser:
colo que acolhe, braço que envolve,
palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria
que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia,
desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa do outro mundo, é o que dá
sentido à vida.

É o que faz com que ela não seja nem curta, nem
longa demais, mas que seja intensa, verdadeira,
pura... enquanto durar.

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao **SENHOR** porque ele é bom; porque para sempre é sua misericórdia, sem a fé em Deus e sem a persistência jamais teria conseguido ingressar no programa de mestrado.

Agradeço à minha mãe, **Ana Neves da Silva**, ao meu pai, **Milton Balduino da Silva** e a minha irmã, **Fabia Neves da Silva**, pois eles sempre me incentivaram nos estudos e acreditaram na minha capacidade intelectual para galgar caminhos ainda que insólitos/desconhecidos.

Ao **Cícero Miranda** por sempre estar presente nos momentos bons e ruins, oferecendo seu apoio, compreensão e carinho.

À **Universidade Estadual de Goiás** pela acolhida, pelas experiências vividas e compartilhadas durante a formação.

À minha orientadora, **profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes**, pela humildade, paciência, comprometimento, cumplicidade e pela atenção aos detalhes textuais e por toda orientação para que este trabalho se concretizasse.

Aos professores do POSLLI. Em especial à **Carla Conti, ao Hélvio Frank, à Cristiane Rosa** por todas as aulas maravilhosas e que tanto me acrescentaram como pessoa, professora e pesquisadora.

Aos **professores do Colégio Municipal Wilson Lins** onde estudei durante a educação básica, em especial, Jaime Lima, Quesia Maia, Elisabete Trindade, Glória Lima, Darlan Oliveira, Marcos Souza, Selma Teixeira, Enilúcia Evangelista os quais me inspiram até hoje por ensinarem com seriedade e por acreditarem na educação escolar como meio de transformação social.

À gestora do CMEI- Juracy Fonseca da Silva, **Maria das Dores Silva**, pelo carinho, comprometimento, incentivo e apoio nos momentos em que precisei ausentar da instituição escolar para participar das aulas do mestrado.

Ao gestor do Colégio Estadual João Carneiro dos Santos, **Hadny Raimundo Teodoro**, juntamente com a coordenadora **Marilza Golveia**, pela humildade, seriedade, incentivo e apoio para que eu pudesse participar das aulas do mestrado.

Ao gestor da Escola Municipal Vicente Rodrigues do Prado, **Gabriel Elias**, e à coordenadora pedagógica, **Carla Gioconda**, pelo apoio e pelas palavras de incentivo, principalmente durante a escrita desta pesquisa.

SILVA, Cleicia Neves da. **PANORAMA DE PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUAS** 2024. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade) – Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2024.

RESUMO

Neste estudo, buscou-se fazer um panorama das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades brasileiras, entre os anos de 2020 a 2023, sobre as tecnologias digitais no contexto de formação inicial e continuada de professores/as de línguas, problematizando-as a partir de uma perspectiva crítica de educação linguística. Dessa forma, procedeu-se uma discussão sobre as tecnologias digitais, destacando a relevância delas para o desenvolvimento do letramento digital, sob perspectivas de Valente (2013), Pinto e Leffa (2015), Ribeiro (2016), Flores e Freitas (2020), Coscarelli e Ribeiro (2011), Cope e Kalantzis (2017). Além disso, foi abordado o papel crucial que as tecnologias digitais exercem na educação linguística, bem como a importância delas nos contextos de formação de professores/as de línguas. Para tanto, procurei embasamento teórico, a partir de autores/as como Monte Mór (2017), Sabota (2018), Oliveira (2021), Freire (2001), Rocha (2018), Mattos (2018), Nóvoa (2022), Saviani (2004), Pessoa (2013) entre outros/as. Metodologicamente, o estudo se desenvolve a partir de uma pesquisa qualitativo-interpretativista (Ludke e André, 1986), tendo por método a análise de conteúdo (Bardin, 2011) do material gerado por meio do levantamento de dissertações e teses no banco de dados da CAPES e da BDTD. Dentre os resultados, as pesquisas indicam que muitos/as professores/as em formação inicial, discentes de cursos de Letras, apresentam uma percepção positiva das TDICs, ou seja, acreditam que elas podem contribuir bastante para a educação linguística, porém ainda não se sentem seguros/as para trabalhá-las como possibilidades pedagógicas, visto que não tiveram subsídios adequados na formação acadêmica para a inserção crítica das tecnologias digitais. Além disso, as análises apontam para a necessidade de uma formação de professores/as de línguas em que eles/as possam vivenciar novas formas de aprender e de ensinar, sobretudo, práticas de letramento digital e de multiletramentos, as quais ainda se encontram limitadas nos espaços acadêmico de formação docente. Como contribuição, este estudo ao analisar o panorama de pesquisas sobre tecnologias digitais na formação de professores/as de línguas, traz discussões que ampliam o entendimento do papel da formação universitária e do/a professor/a de línguas diante dos novos modos de vida influenciados pela era global e tecnológica, em que torna imprescindível ampliar o olhar para os significados construídos por outras linguagens, principalmente, a digital.

Palavras-chave: *Tecnologias digitais. Formação de professores/as de línguas. Letramento digital.*

SILVA, Cleícia Neves da. **OVERVIEW OF BRAZILIAN RESEARCH ON DIGITAL TECHNOLOGIES IN LANGUAGE TEACHER EDUCATION.** 2024. Dissertation (Master's in Language, Literature and Interculturality) – Cora Coralina Campus, State University of Goiás, 2024.

ABSTRACT

In this study, we sought to provide an overview of the research carried out in stricto sensu postgraduate programs at Brazilian universities, between the years 2020 and 2023, on digital technologies in the context of initial and continuing education of language teachers, problematizing them from a critical perspective of linguistic education. In this way, a discussion took place about digital technologies, highlighting their relevance for the development of digital literacy, from the perspectives of Valente (2013), Pinto and Leffa (2015), Ribeiro (2016), Flores and Freitas (2020), Coscarelli and Ribeiro (2011), Cope and Kalantzis (2017). Furthermore, the crucial role that digital technologies play in language education was addressed, as well as their importance in language teacher educational contexts. To do so, I sought theoretical basis, from authors such as Monte Mór (2017), Sabota (2018), Oliveira (2021), Freire (2001), Rocha (2018), Mattos (2018), Nóvoa (2022), Saviani (2004), Pessoa (2013) among others. Methodologically, the study is developed based on qualitative-interpretative research (Ludke and André, 1986), using content analysis as a method (Bardin, 2011) of the material generated through the survey of dissertations and theses in the database of the CAPES and BDTD. Among the results, research indicates that many teachers in initial training, students of Letters courses, have a positive perception of TDICs, that is, they believe that they can contribute a lot to language education, but they still do not feel safe to work with them as pedagogical possibilities, since they did not have adequate support in academic education for the critical insertion of digital technologies. Furthermore, the analyzes point to the need for language teachers educational practices in which they can experience new ways of learning and teaching, especially digital literacy and multiliteracies practices, which are still limited in academic spaces for teacher education. As a contribution, this study, when analyzing the panorama of research on digital technologies in the education of language teachers, brings discussions that expand the understanding of the role of university education and of the language teacher in the face of new ways of life influenced by the global and technological era, in which it is essential to broaden our gaze to the meanings constructed by other languages, mainly digital.

Keywords: *Digital technologies. Training of language teachers. Digital literacy.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Primeira busca para seleção do material	31
Quadro 02. Segunda busca para seleção do material de análise	32
Quadro 03. Terceira busca para seleção do material de estudo	34
Quadro 04. Pesquisas que compõem o material de estudo	37
Quadro 05. Pesquisas que abordam percepções de professores/as de línguas em formação sobre tecnologias digitais no contexto educacional	58
Quadro 06. Pesquisas que abordam contribuições da formação docente para integração das tecnologias digitais	67
Quadro 07. As práticas de letramento digital e de multiletramentos no curso de formação inicial	74

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEAD	Centro de Educação a Distância
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFPM	Curso de Formação Pedagógica dos Multiletramentos
EF	Ensino Fundamental
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FUVATES	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social
IFF	Instituto Federal Fluminense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LINGNET	Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plataforma Freire
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TIDCs	Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí

UNEB	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. SITUANDO O ESTUDO.....	12
1.1 Um pouco da minha trajetória.....	12
1.2 Contextualizando a escolha da temática da pesquisa.....	18
1.3 Organização da dissertação.....	23
CAPÍTULO 2. TRAJETOS METODOLÓGICOS.....	25
2.1 Construindo a pesquisa: hora de remover as pedras!.....	25
2.2 Tipo de pesquisa.....	27
2.3 Procedimentos para geração dos dados.....	29
2.4 Método de análise.....	39
CAPÍTULO 3. POR UM ENSINO DE LÍNGUAS SEM PEDRAS NO CAMINHO.....	42
3.1 Letramento digital: instrumentalizar ou humanizar?.....	42
3.2 Rompendo o silêncio no ensino de línguas por meio do letramento digital.....	47
3.3 Formação crítica de professores/as de línguas e as tecnologias digitais.....	51
CAPÍTULO 4. O QUE DIZEM AS PESQUISAS?.....	57
4.1 Percepções de professore/as de línguas em formação sobre as TDICs no contexto educacional.....	58
4.2 Contribuições da formação docente para integração das TDICs.....	67
4.3 As práticas de letramentos e de multiletramentos no curso de formação inicial.....	73
CAPÍTULO 5. ALGUNS DESDOBRAMENTOS, POR ENQUANTO.....	82
5.1 Enfim, em meio às pedras, desabrochou uma flor.....	88

REFERÊNCIAS

CAPÍTULO 1

SITUANDO O ESTUDO

Este capítulo é um convite para conhecer um pouco da minha história pessoal, acadêmica e profissional a qual justifica a escolha do tema desta pesquisa. Permita-me começar por ela! Apresentarei algumas travessias normativas, outras imprevistas, frutos que derivam das minhas inquietações. Sim, confesso que fui afetada, desde cedo, com o desassossego das questões. É sina! Admito que sou movida pela curiosidade que me assola e assanha as minhas percepções inclusive aquelas mais ousadas, que me encorajam constantemente a desvendar o mundo que me cerca.

Digo com muito prazer que baseada no vínculo afetivo da convivência, no sentimento de pertencimento e no profissionalismo, tenho plantado sementes no chão árduo da sala de aula. Dessa forma, é a partir desse ponto que me vejo, leio, compreendo e me interpreto e, quando possível, desvendo-me. No entanto, também gosto de ser desvendada a partir de outros olhares, portanto, convido-o/as para me desvendar através de novos horizontes.

1.1 Um pouco da minha trajetória

Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mais pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho, que nem se misturam (...) têm horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras de recentes datas.

(Guimarães Rosa)

Chegar a um programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* significa percorrer por espaço disciplinar, mas também, inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, tornam-se difusas. Isso significa que, ao longo do trajeto, é necessário dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos os quais nos convidam a refletir acerca da rota trilhada, a fim de averiguar se os conhecimentos construídos levarão ao destino da realização profissional e do desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e equitativa.

A rota do conhecimento, em minha vida, foi e ainda continua sendo um ponto fulcral, já que venho de família humilde em que minha mãe cursou até a 4ª série do ensino fundamental, e meu pai é “analfabeto”, pois não teve a oportunidade de estudar devido ao trabalho árduo da roça. Mesmo assim, eles me incentivaram a estudar

bastante, guiando meu caminho e encorajando a enfrentar os obstáculos deparados, sempre demonstrando a importância do estudo como meio de transformação de vidas. Logo, todas as transformações pessoais e profissionais ocorridas em minha vida aconteceram graças aos estudos. De fato, a “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84).

Nesse sentido, para ampliar essa discussão, inicio apresentando um pouco da minha trajetória. Toda a minha formação básica foi em escolas da rede pública. Sempre gostei de ler, estudar e tenho interesse por diversos assuntos, em especial, pela Língua Portuguesa. Curiosamente, ao praticar o ato de ler, desde a infância, meu pensamento me fez refletir bastante acerca do ensino de línguas na escola, algo que deveria ser tão prazeroso e dinâmico, ainda continua sendo o “terror” de muitos estudantes.

Assim, ao longo da minha jornada estudantil, despertou-me a vontade de ser professora na tentativa de promover uma educação linguística¹ que, de fato, seja capaz de expandir as perspectivas no que se refere ao entendimento da língua/ linguagem nas mais diversas esferas sociais e culturais. Com isso, em 2009, um ano após a conclusão do ensino médio, iniciei a minha trajetória profissional. Nesse período, aos 19 anos de idade, fui contratada para prestar serviço como monitora em uma turma de educação infantil em uma escola da região onde eu morava no estado da Bahia. Quando cheguei à sala de aula, sem a devida formação acadêmica, fiquei bastante assustada, pois tinha receio de não dar conta da rotina e temia que alguma coisa viesse acontecer, já que as crianças eram muito agitadas, e eu não tinha noção do que fazer, nem do que era trabalhar com educação infantil.

Nesse sentido, no intuito de melhorar minha prática docente, fiz a inscrição no curso de Pedagogia. A partir desse momento, os horizontes foram se abrindo, visto que comecei a entender o que era planejamento educacional, avaliação escolar, indisciplina, teorias da aprendizagem, currículo, entre outros assuntos. Com isso, as minhas aulas foram melhorando de forma significativa, porém sempre soube que não estava no curso que realmente almejava. Isso me angustiava, às vezes, mas eu tinha a certeza de que o momento certo chegaria para cursar Letras.

Certo dia, teve uma reunião na escola em que trabalhava, quando a diretora informou que o Ministério da Educação (MEC) estava oferecendo cursos de graduação

¹ A educação linguística crítica é uma abordagem que vai além do simples ensino de línguas, incorporando uma análise crítica das relações de poder, ideologias e práticas sociais que influenciam a aprendizagem das línguas.

inicial para professores/as por meio da Plataforma Freire (PARFOR), e que os/as interessados/as deveriam fazer a inscrição pela internet. Naquele instante, eu tive a certeza de que o momento de cursar Letras tinha chegado, e eu precisava ampliar meu entendimento em relação a algumas indagações, dentre elas: Por que muitos/as estudantes não gostam do estudo de línguas? Por que a maioria deles/as termina o ensino médio sem as habilidades mínimas para ler, interpretar e compreender um texto?

Assim sendo, não pensei duas vezes, fiz a inscrição para o curso e passado alguns meses fui convocada para fazer a prova. Pouco tempo depois, recebi a notícia de que eu havia sido aprovada e, claro, fiquei muito feliz. Com isso, tranquei a matrícula no curso de Pedagogia, o qual me encontrava no 2º semestre.

Em março de 2010, ingressei na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como estudante do curso de Letras. Ao término de cada componente curricular, eu ficava mais encantada pelo processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, mas sempre tinha algo que me deixava angustiada, principalmente a distância entre os conteúdos abordados no curso e a prática cotidiana da sala de aula. Ao me recordar da forma como alguns professores/as abordavam os/as alunos/as quando eles/as cometiam algum desvio gramatical, principalmente na hora das apresentações dos seminários, posso mencionar que, por diversas vezes, também pensei em abandonar o curso, assim, como alguns colegas fizeram.

Ironicamente, àquela época, eu não via sentido naquele tipo de aula em que se falava muito sobre o respeito à diversidade linguística, mas ao mesmo tempo, era comum as posturas preconceituosas por parte de alguns professores/as em relação ao uso da língua não-padrão pelos/as cursistas. No componente curricular Linguística I, por exemplo, ficou muito evidente algumas contradições no que diz respeito ao ensino de língua e suas variantes, pois nem sempre os/as estudantes do curso, principalmente aqueles/as oriundos da zona rural, tinham suas variantes linguísticas respeitadas e, na maioria das vezes, quando estavam apresentando trabalho, eles/as eram interrompidos por ter cometido algum desvio gramatical.

Assim sendo, muitos colegas acabaram desistindo do curso de Letras devido ao olhar estático de alguns professores/as em relação à língua. Tive a certeza de que a postura tradicional, bem como as concepções de língua/linguagem reverberam na formação dos/as estudantes, fazendo com que muitos/as tomem apatia pelo ensino de línguas. Por isso, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,

de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2003, p. 61).

Ademais, a precarização da profissão, como a baixa remuneração, a falta de reconhecimento do/a profissional, as condições precárias de trabalho, as infraestruturas ruins da maioria das escolas, a falta de equipamentos e materiais de apoio, bem como a violência na sala de aula, também são outros destaques que favorecem a evasão nos cursos de licenciatura. No entanto, precisamos acreditar na educação enquanto meio de transformação social

não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta”. (Freire, 1997, p.190)

Não quero dizer, porém, que apenas a esperança transformará o mundo, ela “é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 1997, p. 190). Nesse sentido, percebe-se a relevância da formação docente inicial e continuada, como força motriz que permite aos sujeitos a intervenção no mundo por via do conhecimento crítico. Por isso, é necessário almejar por espaços de formação que não priorizem apenas a solução técnica ou racional dos problemas, sem levar em consideração os aspectos humanos e sociais envolvidos.

Então, foi, nesse caminho de luta e de esperança, que procurei traçar novos percursos, a fim de vivenciar outras experiências pessoais e profissionais em outro estado, já que conforme Freire (1997), cabe ao educador desvelar as possibilidades sem se importar com os obstáculos enfrentados. Assim, no ano de 2016, mudei-me para o estado de Goiás e, em poucos meses, comecei a atuar como professora de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental II (EF-II) da Educação Básica.

Ao me apresentar para os/as estudantes, já tive de encarar o preconceito linguístico, pois muitos/as deles/as tinham a concepção de que o nordestino não sabe falar. Angustiava-me, ainda, quando ouvia alguns estudantes corrigindo a linguagem dos/as demais colegas, dizendo: “*Falem direito!*”, “*Você é da roça?*”, “*Não é assim que se fala!*”, “*Oh, nordestino, fala certo!*”.

Não posso negar que essas tramas, ainda que no sentido figurado, levaram-me a um lugar desconfortável em que, por diversas vezes, cheguei a pensar em desistir da profissão docente, visto que o meu corpo ainda estava “molhado de história de marcas culturais, de lembranças, de sentimentos, de dúvidas, de sonhos rasgados, mas não

desfeitos, de saudades de meu mundo, de meu céu, águas mornas do Atlântico, da “língua errada do povo, língua certa do povo” (Bandeira, 1955, p.191). O fato é que estava me vendo no “exílio”, mas em meio aos caos/preconceitos, eu mantive a esperança na certeza de que sem ela “pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa luta é suicida” (Freire, 1992, p. 11).

Vivenciar esse episódio marcado por falas preconceituosas, na minha vida profissional, levou-me a juntar “a marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se então em novas tramas” (Bandeira, 1955, p. 191), visto que também percebi a necessidade da formação continuada, a fim de aperfeiçoar os meus conhecimentos. De certa forma, aqueles/as estudantes, ainda que de forma inconsciente/inadequada, estavam me tirando da zona de conforto. Com isso, realizei minha matrícula no curso de Pedagogia para fazer a segunda licenciatura e, posteriormente, fiz vários cursos de pós-graduação e me “joguei” no mundo dos conhecimentos, a fim de encontrar uma porta de saída. No entanto, o conhecimento abriu mais portas de oportunidades, levando-me a aprovação em diversos concursos públicos e no tão sonhado mestrado.

Hoje, a minha consciência epistemológica, faz-me entender que aquelas falas preconceituosas, com certeza, são frutos de uma concepção de língua advinda de uma lógica tradicional que visa homogeneizar a língua e silenciar e/ou discriminar discursos de grupos socioculturais subalternizados, ou seja, de pessoas que não fazem parte da elite hegemônica (Queiroz, 2020). No entanto, creio que, na condição de professores/as temos a oportunidade de transgredir os limites da sala de aula para proporcionar mudanças, intervenções e trocas espontâneas de experiências e de conhecimentos.

Além disso, "romper com os tradicionalismos incide diretamente em mediar novos processos e princípios, para que as/os alunas/os se tornem ativas/os e comprometidas/os com a própria aprendizagem" (Oliveira, 2018, p.124). Dessa forma, entende-se que a metodologia de ensino do/a professor/a exerce papel crucial na (des) construção e na (trans)formação de noções de realidade e de verdade nas quais estamos todos imersos. Em outras palavras, é necessário que os/as estudantes contemplem "a vida acontecendo em sala de aula através da escuta sensível, da conversa mútua, dos outros letramentos ora apagados, da/o aluna/o presente" (Oliveira, 2018, p. 124).

Essas ideias, acerca da importância do papel docente, de certa forma, contribuíram para ampliar o meu entendimento acerca da relevância da formação inicial e continuada dos/as professores/as de línguas. Então, o desejo de cursar um mestrado surgiu de nuances que perpassam o crivo dos meus sonhos, visto que é crucial nos prepararmos

epistemologicamente para problematizar temas críticos em sala de aula, pois assim teremos condições para instigar os/as nossos/as alunos/as a pensar e a repensar as suas ações, de forma que eles/as consigam tomar decisões e participar ativamente nas mais diversas práticas sociais, contribuindo, dessa forma, para a transformação da sociedade em que vivem.

Além disso, "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (Freire, 1997, p. 22). Por isso, a consciência e o compromisso social dos/as professores/as são requisitos indispensáveis no processo de desenvolvimento de uma educação pautada na criticidade, ou seja, é necessário que os/as docentes compreendam, de fato, a relevância da constante ressignificação da sua práxis, visto que o conhecimento é inacabado, múltiplo, (re)negociável, contestável, construído e reconstruído constantemente.

Dessa maneira, compartilho das palavras de Freire (1997) ao elucidar que "não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos" (Freire, 1997, p. 101). É por meio dessa percepção Freireana que eu procuro desestabilizar os meus conhecimentos teóricos e metodológicos, principalmente da educação linguística, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa para os/as estudantes.

Assim sendo, em agosto de 2021, mudei-me para a cidade de Goiás no intuito de assumir meu primeiro concurso público como professora pedagoga da rede municipal de ensino e, nesse período, soube que estava aberta as inscrições para o mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Claro que, mesmo com receio de não ser aprovada, realizei a minha inscrição, pois enxerguei aquele momento como uma oportunidade única para eu aperfeiçoar o entendimento da língua e, também, concretizar o meu sonho de cursar o mestrado.

Assim que saiu o resultado, fiquei perplexa e, ao mesmo tempo, muito feliz, pois fui aprovada em todas as etapas, mas depois de alguns dias, recebi a notícia de que tinha sido convocada para assumir o concurso público da prefeitura de Senador Canedo para o cargo de professora pedagoga. Com isso, várias dúvidas surgiram e, de certa forma, elas me deixaram confusa, visto que não poderia perder a chance de cursar o mestrado, nem de tomar posse em outro concurso em que as condições remuneratórias eram melhores.

O empecilho no meu caminho seria a distância das cidades, mesmo assim optei por tentar conciliar os dois (concurso e mestrado). Claro que foi um período muito

desafiador, mas ele me proporcionou muitos aprendizados, pois vivenciei experiências maravilhosas no decorrer das aulas do mestrado, as quais me fizeram repensar a minha formação docente, bem como minhas concepções e práticas acerca da educação linguística. Nessa direção, o conteúdo a que me ateei neste trabalho está relacionado a formação de professores/as de línguas, considerando a relevância das tecnologias digitais para atuação do sujeito na sociedade contemporânea.

Dessa forma, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, necessita da articulação das necessidades do contexto social às práticas pedagógicas, de modo que as tecnologias digitais estejam, de fato, atreladas a uma proposta de educação fundamentada em pilares sólidos capazes de promover uma aprendizagem significativa, por meio de atividades que promovam coleta de informações, comunicação, troca de ideias e o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Assim sendo, é imprescindível que a formação do/a professor/a de línguas ofereça subsídios metodológicos e epistemológicos, de modo que o/a docente compreenda que além da troca de experiências nos meios digitais, é possível promover positivamente uma educação linguística que respeite a diversidade. Por isso, é importante a integração das tecnologias digitais no processo de formação docente, para que os sujeitos envolvidos possam refletir acerca das potencialidades e limitações das TDICs no processo de aprendizagem.

Dessa maneira, entendo que a formação docente exerce um papel fundamental, porém ela só pode ser constituída na medida em que os/as professores/as recebem condições para acesso e permanência nos cursos. Além disso, é indispensável que haja propostas educacionais que visem a uma educação ampla, completa e crítica, dinamizando as potencialidades, de forma, que possa preparar os/as futuros professores/as para atuarem na cultura digital contemporânea.

1.2 Contextualizando a escolha da temática da pesquisa

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra
(Carlos Drummond de Andrade)

A maioria de nossas instituições de ensino depara com diversas “pedras no caminho” quando se trata das tecnologias digitais nas práticas educacionais. Por diversas razões, muitos/as professores/as não conseguem trabalhar de forma reflexiva com elas em sala de aula, já que, na maioria das vezes, faltam aparelhos digitais, internet, laboratório de informática ou até mesmo a preparação dos/as profissionais para lidarem com as mídias digitais.

São diversos estudos que apontam o “descaso das políticas públicas para com as escolas e para com os professores em relação às TICs” (Cavalcanti, 2013, p. 224). Percebe-se que é uma crítica antiga que permanece até os dias atuais, como aponta Zacharias (2016, p.26) “ainda hoje não são todos os professores e todas as instituições educativas que dispõem de recursos desejáveis, sejam eles materiais ou imateriais, para desenvolver o letramento digital”.

Ainda nesse mesmo sentido, Coscarelli (2020) elucida que as escolas, principalmente as públicas estão vivenciando “um grande problema — a falta de acesso dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as) à internet, que é ainda mais grave do que a falta de preparo de nossos(as) profissionais” (Coscarelli, 2020, p. 105). Com isso, nota-se que as dificuldades que as instituições de ensino enfrentam em relação às TDICs não é recente, apenas ficaram ainda mais evidentes com o contexto pandêmico. Nesse sentido, concordo com a Coscarelli (2020, p.107) ao mencionar que

Um computador com internet é direito básico [negar isso aos(as) alunos(as) hoje é negar escola, é negar caderno, lápis e livro didático]. A desigualdade nesse país é revoltante, a elite tem tudo, e as camadas populares têm pouco ou quase nada.

No entanto, apesar das dificuldades supracitadas, o legado Freireano sinaliza que é preciso enfrentar as “pedras” que nos desanimam, é necessário acreditar que ao longo do caminho educacional não faltará coragem para denunciar as trágicas situações de trabalho que impedem uma educação mais equitativa que possa, de fato, contribuir para o resgate da dignidade, da integralidade e da cidadania dos indivíduos.

Nessa acepção, pensar num caminho de esperança para a educação linguística capaz de promover o pensamento crítico e a capacidade de agência dos/as estudantes requer “uma revisão educacional crítica de ensino e aprendizado, de valores, conhecimentos, identidade, relações de poder, levando em consideração diferentes letramentos, como o visual, o digital, o cultural, o crítico, o convencional” (Ferreira e Takaki, 2014, p.123). Com isso, nota-se que é fulcral o desenvolvimento de novos letramentos para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, já que o ambiente

digital ao exigir diferentes habilidades de leitura e escrita transforma a forma como construímos sentidos e interpretamos a realidade (Freitas e Avelar, 2020).

Nessa acepção, Monte Mór (2017, p. 279) entende que

[...] o conhecimento sobre linguagem digital, que evidencia a multimodalidade da comunicação, e a compreensão sobre epistemologias digitais que implicam no fazer mesmo na ausência de modelos ou aprendizagem institucional prévia revelam-se fundamentais para a discussão acerca da escola, universidade, escolarização, ensinar e aprender.

Ademais, como elucidam Barton e Lee (2015), o mundo está cada vez mais mediado pela multiplicidade de textos, e as tecnologias digitais ocupam espaço crucial nesse processo de mediação. Portanto, é essencial que os/as leitores/as sejam capazes de re/interpretar e produzir criticamente discursos, que assumam posturas respeitadas e éticas nos diversos espaços sociais, incluindo os meios digitais tão presentes nas práticas sociais contemporâneas.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, Freitas e Avelar (2020, p. 60) elucidam que

As tecnologias digitais, tais como os tablets, celulares, computadores dispõem de recursos que requerem dos seus integrantes novas práticas de linguagem, uma vez que, são necessárias diferentes habilidades de leitura e escrita. Assim, novos efeitos sociais e culturais são produzidos emergindo, portanto, a necessidade de se aprender a navegar por meio delas, desenvolver a autoria, identificar suas possibilidades, desenvolver novas práticas.

Percebe-se que a interatividade proporcionada pelas tecnologias digitais, por meio da integração de semioses e de hipertextos, permite que o indivíduo ultrapasse a condição de passividade, assumindo a autoria em novos modos de construção de sentidos.

Ainda a este respeito, Freitas e Avelar (2020, p. 66) pontuam que

Compreender as tecnologias enquanto prática de linguagem requer que os sujeitos compreendam-na também como prática social, como instrumento de leitura e escrita que extrapola os meios e formas tradicionais, acentuando, assim, a importância de “aprender” a explorar, utilizar e questionar as novas tecnologias que são parte das mudanças socioculturais e, portanto, possibilitam também inserção social.

Assim, é essencial o entendimento das tecnologias como meio de participação dos/as estudantes nas diversas práticas de uso da língua, possibilitando, com isso, o desenvolvimento da agência, da criatividade e do pensamento crítico dos indivíduos, levando-os a repensarem suas práticas constantemente, para que por meio da linguagem eles/as possam exercer o seu papel de cidadão de forma consciente no mundo.

Diante disso, ressalta-se a importância da temática escolhida para esta pesquisa, visto que as tecnologias digitais têm modificado a maneira como os indivíduos se comunicam, se expressam e interagem. Com isso, é de extrema necessidade debater e

entender que há também novas maneiras de aprender, de ensinar e de construir sentidos por meio da língua/linguagem.

Ademais, acredito que muitos dos meus questionamentos acerca da compreensão da língua enquanto prática social podem ser respondidos através dos pressupostos teóricos e das concepções com as quais me identifico atualmente. Assim, busco embasamento em teorizações de perspectivas críticas acerca das tecnologias digitais no contexto de formação de professores/as de línguas, já que elas permitem problematizar discursos e práticas pedagógicas que, na maioria das vezes, não reconhecem as tecnologias digitais como aparatos que possibilitam o entendimento da língua enquanto prática social.

Assim sendo, compreendo que as tecnologias digitais no contexto de formação de professores/as de línguas ampliam as possibilidades de uso da língua/linguagem no seu processo performático, favorecendo “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TDICs” (Buzato, 2006, p. 22).

Dessa forma, é necessário que a formação docente atrelada às tecnologias digitais proporcione aos/as professores/as de línguas espaços de trocas de conhecimentos onde as fronteiras culturais, linguísticas e identitárias se entrecruzam por meio da linguagem, pois para a digitalidade fazer sentido nas práticas pedagógicas, é fundamental “que haja inserção social, que as pessoas desenvolvam habilidades que lhe permitam usufruir destas novas possibilidades e refletir criticamente acerca delas” (Freitas; Avelar 2020, p. 67).

Assim sendo, entendo que a língua como um fenômeno identitário de luta e poder não pode ser vista de forma estática, pois tal concepção não é capaz de explicar a diversidade linguística e cultural do país e, conseqüentemente, resultará numa prática de ensino improfícua, já que não promoverá o desenvolvimento da percepção crítica dos/as estudantes em relação às possibilidades de uso da língua/linguagem na sociedade digital (Monte Mór, 2017). Dessa maneira, é imprescindível que as tecnologias digitais na formação de professores/as de línguas proporcionem ao indivíduo a consciência do seu papel, no contexto cultural em que está inserido, para que ele/a possa agir de forma crítica e analítica, buscando soluções colaborativas para questões cotidianas.

Sendo assim, é indispensável que os/as professores/as re/pensem “as tecnologias para além do uso e que reflita sobre o uso para quê, para qual finalidade, ou no porquê do uso” (Freitas e Avelar, 2020, p. 67). Isso significa que as tecnologias digitais não podem ser utilizadas apenas para reproduzir velhas práticas de ensino, mas sim para promover,

por meio da reflexão crítica da língua, a inserção social do indivíduo nas diversas práticas de linguagem características da sociedade digital (Monte Mór, 2017).

Nessa acepção, é interessante que os/as professores/as tenham uma consciência crítica acerca da língua nos diferentes contextos sociais, de modo a promover em sala de aula espaços de escutas, de diferentes vozes, de interpretação de variados gêneros textuais e midiáticos, considerando os saberes dos/as estudantes. Com isso, é preciso pensar em uma prática educativa “pautada no exercício de desvelar privilégios e apagamentos no intuito de levar o sujeito-leitor a perceber a construção socioideológica do texto, compreendendo criticamente suas fontes, propósitos e interesses” (Duboc, 2016, p. 60).

Nesta direção, esta pesquisa que proponho justifica-se pela importância do tema e da sua relação com a minha prática docente, visto que as tecnologias digitais no contexto de formação de professores/as de línguas possibilitam ao/à professor/a oportunidades para trabalhar com as linguagens midiáticas interativas, fazendo com os/as estudantes explorem diversos tipos de textos, vídeos, áudios e imagens. Para tanto, é importante que o /a professor/a saiba “distinguir entre diferentes linguagens e mídias, suas naturezas comunicativas específicas, suas injunções político-sociais e, a partir disso, ter condições para desenvolver a capacidade de levantar perguntas” (Santaella, 2013, p.13), visto que educar linguisticamente de forma crítica significa também problematizar o uso das tecnologias enquanto espaços de poder, de lutas e de emancipação dos sujeitos.

Nesse sentido, a partir de uma relação dialógica, os/as professores/as de línguas podem, por meio das tecnologias digitais, fazer uso das “brechas” curriculares (Duboc, 2018) para questionar valores preestabelecidos, com o intuito de construir um espaço de escuta que dá vozes para os/as estudantes, garantindo uma postura ética e responsável diante dos sujeitos e de suas histórias (Monte Mór, 2018). Para tanto, as tecnologias digitais não podem ser vistas como “uma pedra no meio do caminho”, mas sim, como possibilidades para novas práticas de linguagem nas aulas.

Nessa direção, o presente estudo tem como objetivo geral apresentar um panorama das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades brasileiras, entre os anos de 2020 a 2023, sobre tecnologias digitais no contexto de formação inicial e continuada de professores/as de línguas. Em termos específicos, a pesquisa busca:

✓ Identificar quais os interesses das pesquisas acadêmicas recentes que abordam a intersecção entre tecnologias digitais e formação de professores/as de línguas;

✓ Discutir novas contribuições que as pesquisas trouxeram para a integração das tecnologias digitais na formação de professores/as de línguas;

✓ Compreender como as pesquisas acadêmicas abordam as práticas de letramentos e de multiletramentos no curso de formação inicial de professores/as de línguas.

A partir desses objetivos, proponho três perguntas de pesquisa para nortear as problematizações discutidas neste estudo, a saber:

1) Qual tem sido o interesse das pesquisas acadêmicas recentes que abordam a intersecção entre a formação de professores/as de línguas e as tecnologias digitais?

2) Quais contribuições dessas pesquisas para área de formação de professores/as de línguas?

3) De que forma os cursos de formação docente abordam as práticas de letramentos digitais e de multiletramentos?

Dessa forma, espera-se que as análises desenvolvidas neste estudo ofereçam subsídios para que os/as professores/as de línguas ampliem suas percepções acerca das tecnologias digitais nas práticas de ensino, de modo a contribuir para o entendimento crítico da língua/linguagem e, conseqüentemente, para a formação integral dos sujeitos, principalmente daqueles grupos sociais inferiorizados e subalternizados.

1.3 Organização da dissertação

O presente estudo está dividido em cinco capítulos, além das considerações finais e das referências, conforme a descrição que segue. O primeiro capítulo, volta-se para a contextualização da pesquisa, parte em que apresento um pouco sobre a minha trajetória acadêmica e profissional, a escolha da temática e a organização da dissertação.

No segundo capítulo, apresento um panorama dos caminhos metodológicos seguidos, ou seja, essa parte trata das estratégias utilizadas para que a pesquisa fosse realizada. Faço aqui a descrição do tipo de pesquisa como qualitativa-interpretativista e documental, a partir do levantamento de estudos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Além disso, menciono ainda os procedimentos metodológicos para geração dos dados e o método de análise para que os resultados fossem alcançados.

No terceiro capítulo, exponho a fundamentação teórica utilizada, sendo essa dividida em três subseções. A primeira corresponde ao conceito e a relevância do

letramento digital; a segunda traz uma discussão acerca da educação linguística por meio do letramento digital; por último, abordo a importância das tecnologias digitais na formação de professores/as de línguas.

No quarto capítulo, apresento a análise e discussão dos dados retomando as perguntas e os objetivos deste estudo, levando em consideração as teorizações que embasaram esta pesquisa. No quinto capítulo, desenvolvo minhas considerações finais, reafirmando a relevância das tecnologias digitais no contexto de formação de professor/as de línguas e elucido alguns desdobramentos da pesquisa que foram alcançados por meio dos dados analisados. Ainda nesta parte, menciono a relevância das pesquisas para a área de estudos voltados às TDICs no contexto de formação inicial e continuada de professoras/es de línguas, elencando algumas sugestões para futuros estudos.

Em seguida, teço algumas considerações finais, na seção intitulada como “enfim, em meio as pedras desabrochou uma flor”. Nessa parte, abordo de maneira metafórica o quanto que este estudo foi importante para o meu processo de re/construção enquanto professora pesquisadora de línguas.

CAPÍTULO 2

TRAJETOS METODOLÓGICOS

2.1 Construindo a pesquisa: hora de remover as pedras!

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha
um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
e não entres seu uso
aos que têm sede.
(Cora Coralina)

Iniciar essa sessão a respeito dos caminhos metodológicos com o poema acima, é uma forma de me situar, mais uma vez, nesta pesquisa. Em outras palavras, posso afirmar que é um alento para o/a pesquisador/a, principalmente quando a alma pede para cessar as perguntas, interromper, ainda que temporariamente a produção de respostas. Claro que produzir pesquisa não é tarefa tão simples, é um processo árduo o qual exige renúncias e recomeços, mas também é algo muito gratificante, visto que é uma das formas de manter a nossa memória viva e a fonte do conhecimento aberta para aqueles/as que têm “sede” de aprender constantemente.

Ainda vale mencionar que no decorrer da construção deste estudo, vivenciei encontros diários com minhas contradições, foi necessário, ainda que no sentido figurado, arrancar pedras e plantar flores diariamente nas minhas vivências enquanto professora pesquisadora. A frequência constante nesses percalços de desencontros ajudou-me a entender melhor a relevância desta pesquisa tanto para o contexto educacional em nível macro quanto para a minha atuação diária em sala de aula em nível micro. Assim sendo, compartilho das ideias de Silva (2021) ao elucidar que

minha práxis docente e minha vida não vão salvar o planeta, o mundo, o país, a educação, a universidade, a escola, a formação docente ou o estágio, por exemplo, mas me ajudam a entender minha posição nesses espaços e agir neles, reconhecendo os privilégios e as limitações que me atravessam. (Silva, 2021, p.56).

Na verdade, o estudo e a pesquisa nos oferecem subsídios para revermos paradigmas, desconstruir premissas e conceitos, questionar e discutir a realidade numa postura dialógica e crítica. Para mim, a pesquisa é sinônimo de compromisso e responsabilidade social, uma forma de romper com o silêncio de realidades que ainda permanecem obscuras, principalmente no contexto educacional. E, nesse sentido, posso mencionar, enquanto professora, que escrever esta pesquisa tendo conhecimento das obscuridades com que as tecnologias digitais são tratadas nos cursos de formação inicial e continuada dos/as docentes e, conseqüentemente, no ambiente escolar, é uma forma de esperar, pois “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate” (Freire, 1991, p. 191).

Dessa forma, como elucida Pessoa (2013, p. 303), acredito que “nossas identidades e afetividades estão sempre presentes em nossas escolhas pedagógicas”, e ainda acrescento em nossas escolhas no modo de construir a pesquisa, qual caminho queremos seguir, em prol de quê e de quem. Não tenho dúvidas de que essa decisão “está intimamente relacionada a quem somos (e a quem podemos ser) como professores/as e pessoas e a quem queremos (e podemos) ser” (Pessoa, 2013, p. 303). Assim, tenho certeza de que as escolhas que fiz, no decorrer desta pesquisa, acrescentam possibilidades de mudança, principalmente para aqueles que ainda acreditam na educação como força transformadora da sociedade (Freire, 1991).

Nesse sentido, compreendendo a relevância da metodologia, é preciso situar os trajetos metodológicos os quais percorri para chegar ao processo de busca dos documentos nas bases escolhidas, apresento as considerações a respeito do próprio contexto de busca e categorização para gerar esse material, um panorama das tecnologias digitais no contexto de formação de professores/as de línguas no Brasil em pesquisas acadêmicas de 2020 a 2023, relacionando-as com práticas de letramento digital.

No âmbito deste trabalho, reconheço que a pesquisa se desdobra de forma análoga à vida, em que os ciclos não acontecem totalmente de forma linear. Na realidade, os percalços são imbuídos de desafios, de conflitos e de renúncias, por isso, posso afirmar que as etapas dessa pesquisa foram marcadas por momentos de reflexões, de re/significações que contribuíram bastante para a problematização dos dados levantados.

Nesse sentido, pode-se afirmar que “a compreensão sobre a metodologia da pesquisa como um caminho cheio de escolhas exige um eterno repensar, escolher, criar e recriar de quem se envolve em uma pesquisa” (Freitas, 2022, p. 171). Metaforicamente, posso afirmar que a pesquisa nos tira da caixinha (Krenak, 2021), ou seja, modifica o

nosso jeito de olhar a realidade, é um despojamento importante, pois ela nos coloca em um universo fértil onde o intelecto não pode permanecer em silêncio.

Nessa mesma linha de raciocínio, Moraes e Valente (2008, p. 54) elucidam que

O caminho da pesquisa não é linear, mas circular. Mas, precisamente, é uma trajetória espiralada, o que também é confirmado pelo princípio dialógico, de acordo com o qual o pesquisador e o objeto pesquisado estão sempre dialogando, em constante interação.

Vejam, dessa maneira, os caminhos metodológicos deste estudo, com o intuito de conhecer um pouco mais a metodologia da pesquisa.

2.2 Tipo de pesquisa

Conforme Chizzotti (1995, p.11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Com isso, na área de educação, a pesquisa nos coloca de frente a um universo complexo, uma vez que ela requer um diálogo crítico e significativo com a realidade, por meio de procedimentos metodológicos adequados, que permitem a aproximação ao objeto de estudo.

As problematizações desse estudo são feitas a partir de um estudo de abordagem qualitativa-interpretativista, o qual foi desenvolvido na forma de uma pesquisa documental por meio do levantamento de pesquisas acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

De acordo com Ludke e André (1986, p. 11), o foco principal de uma pesquisa qualitativa-interpretativista está, por assim dizer, na observação, no sentido e na interpretação que o pesquisador faz de seus dados, considerando as práticas sociais vigentes, já que ela “[...] se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Com isso, por meio dessa pesquisa, não busco uma verdade unívoca ou um saber estático, mas sim intenciono compreender e problematizar os dados identificados.

Nesse sentido, Martinelli (1999, p.115) afirma que

A pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar.

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Denzin (2018, p. 106) elucidada que “há a necessidade de desestabilizar os conceitos tradicionais do que conta como pesquisa, como evidência, como investigação legítima.” Nessa perspectiva, posso afirmar que

minha pesquisa não busca trazer conhecimentos prontos e acabados, mas sim, proporcionar aos indivíduos novas nuances acerca da temática em estudo, levando em consideração a relevância das tecnologias digitais no paradigma emergente de educação linguística no Brasil.

Assim sendo, a abordagem qualitativa se justifica por considerar assuntos que envolvem a sala de aula de línguas, sendo uma ferramenta extremamente relevante para compreender o contexto educacional, com “interesse central no significado humano na vida social e na sua elucidação e exposição por parte do investigador” (Erickson, 1986, p. 119), e por possibilitar discussões a respeito do material em estudo, à luz dos objetivos propostos, numa perspectiva crítica acerca das tecnologias digitais no contexto de formação de professores/as de línguas.

A respeito da pesquisa documental, Pádua (1997, p. 62) elucida que

é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

Nessa perspectiva, principalmente no campo da educação, a pesquisa documental oferece inúmeras possibilidades para re/conhecer os estudos já realizados acerca de uma determinada temática, a fim de aprofundá-lo ou ressignificar a sua abordagem. Ademais, a “pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes” (Gil, 2002, p. 62), visto que ao recolher documentos de forma criteriosa, o/a pesquisador/a passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido.

Além disso, a pesquisa documental é composta por materiais que permitem vários tratamentos analíticos, já que eles aceitam novas ressignificações, novas percepções, novos manuseios, ou seja, podem “[...] ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2012, p. 5). Com isso, pode-se afirmar que os documentos são relevantes, uma vez proporcionam uma visão ampla acerca do problema inerente à pesquisa, ou seja, criam condições necessárias para re/formular hipóteses, conduzindo à verificação por outros meios, porém não se abrem à construção de respostas prontas e acabadas para o problema.

Vale mencionar ainda que a pesquisa documental também foi objeto da reflexão de Saviani (2004) que atribui um enfoque muito relevante para a noção de documento

enquanto fonte de pesquisa. Para esse autor, o documento (a fonte) apresenta dois sentidos

Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. (Saviani, 2004, p. 4)

Nesse sentido, para Saviani (2004) os documentos são como fontes compostas de repositórios abundantes e de elementos enquanto registros que nos permite criar e recriar a realidade, ou seja, “enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, pois é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história” (Saviani, 2004, p. 5). Dessa forma, nota-se que a pesquisa documental fornece aos cidadãos uma fonte inesgotável de conhecimento, já que podemos retornar aos materiais analisados e descobrir novos elementos, novos significados, novas informações que nos tinham escapado por ocasião das incursões anteriores.

2.3 Procedimentos para geração dos dados

O levantamento documental, ou seja, a identificação das teses e das dissertações foi realizado com o uso dos sites do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTD-CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Dessa forma, a opção por consultar estas bases de dados, mostra-se em consonância com um estudo documental que visa elaborar um panorama das pesquisas acadêmicas, no que diz respeito às tecnologias digitais em contexto de formação de professores/as de línguas entre os anos de 2020 a 2023.

A escolha por este recorte temporal se deu devido ao período vivenciado pela pandemia da COVID-19 em que se fez necessário a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Nesse contexto, as tecnologias digitais foram bastante impulsionadas nas escolas, evidenciando as desigualdades de acesso à Internet e a falta de preparação de muitos/as professores/as para lidar com as tecnologias em suas práticas pedagógicas. Com isso, o contexto da pandemia inviabilizou o direito à educação para muitos/as estudantes, e tornou ainda mais evidente a necessidade de caminharmos em prol de uma escola onde as tecnologias digitais possam, de fato, estarem presentes nas instituições de ensino e na formação docente, mais do que isso, é claro, elas deverão promover uma aprendizagem crítica, lúdica e transformadora.

Conforme venho argumentando, nossas escolhas não são neutras, mas sim políticas e ávida por horizontes que possam rechaçar a distância existente entre a realidade e a utopia. Logo, fazer o recorte dessa pesquisa, no período de 2020 a 2023, é uma das formas de compreender se as discussões calorosas realizadas, no contexto pandêmico, acerca da relevância das TDICs na escola e na formação docente, estão sendo colocadas em práticas por meio das pesquisas científicas ou se ficaram apenas na utopia. É claro que, por meio desta pesquisa, também procurei contribuir para a formação inicial e continuada dos professores/as de línguas, mas também, procuro entender e ressignificar os meus conhecimentos acerca das contribuições das tecnologias digitais no contexto de formação docente.

Dessa forma, optei por buscar trabalhos na base de dados da CAPES e na BDTD, visto que são plataformas cruciais de divulgação da produção intelectual e científica no Brasil, já que os trabalhos divulgados foram avaliados, de forma bastante criteriosa, por professores/as renomados para tal prática, endossando credibilidade, seriedade e confiabilidade às pesquisas realizadas.

No que se refere à delimitação da pesquisa, adotei os seguintes critérios: 1) Seleção de dissertações e teses que abordassem as tecnologias digitais no contexto brasileiro de formação de professores/as de línguas; 2) Recorte temporal do período de 2020 a 2023, perfazendo um levantamento de 4 anos de produções científicas no âmbito da Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Brasil, envolvendo a temática em estudo.

Assim sendo, no dia 23 de janeiro de 2023, realizei o processo de busca dos arquivos nos bancos de dados mencionados, fazendo uso das seguintes expressões como palavras-chave: *Formação de professores de línguas e letramento digital; Letramento digital e a formação do professor de línguas*. A escolha por essas expressões justifica-se por trazerem repertórios críticos e necessários para discussão acerca das tecnologias digitais no contexto de formação de professores/as de línguas, incluindo o letramento digital. Com isso, levando em consideração a leitura exploratória e seletiva (GIL, 2019) dos resultados das buscas, identifiquei os trabalhos que empregam os termos mencionados no título, resultando na seleção de 9 trabalhos. O quadro abaixo apresenta a quantidade de arquivos encontrados e selecionados a partir da busca nos acervos digitais do portal da Capes e da BDTD.

Quadro 01. Primeira busca para seleção do material

TÍTULOS DOS TRABALHOS	AUTORES/AS	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	ANO
Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação	ANDRADE, Bárbara Luíza Da Silva.	Mestrado	UFMG	2021
Identidades tecnológicas: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais	ALVES, Natalia Eliza Novais.	Mestrado	UFMG	2021
O uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de letras - língua portuguesa e libras UFRN	BRITO, Everton Da Silva.	Mestrado	UFRN	2020
Tecnologias digitais na formação de professores de inglês: affordances e inovação	CAMPOS, Beatriz Gontijo.	Mestrado	UFMG	2020
Formação inicial em letras nas universidades públicas do estado de são paulo para o uso das TDIC: humanizando ou instrumentalizando?	CUNHA, Shirlei Alexandra Da	Mestrado	UNIFESP	2020
Gêneros digitais e docência: uma experiência colaborativa de formação de professoras de língua portuguesa com foco no letramento digital	GARCIA, Carolina Duarte	Mestrado	UFMG	2023
Muito importante esses espaços-tempo para a gente pensar, discutir e refletir: uma experiência de formação docente para os multiletramentos	GUALHANO, Fernanda Abreu	Mestrado	UFJF	2022
Tecnologias móveis na educação: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas	GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa.	Doutorado	UFRJ	2021
Formação continuada de professores de letras frente às implicações do letramento digital	JUNIOR, Michael Gouveia De Sousa.	Mestrado	UFMG	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Após finalizar a primeira busca, notei que muitos desses resultados não apresentavam, especificamente, professores/as de línguas de uma forma geral. Por isso, as pesquisas intituladas formação docente do curso de Letras foram levadas em consideração para compor o material deste trabalho, apesar de saber que o curso não é direcionado apenas para professores/as de línguas, mas também de literatura, linguística etc. Por mais que eu realizasse uma busca detalhada e com rigor, cada palavra-chave inserida direcionava para pesquisas do curso de Letras.

Ademais, foi possível perceber que a maioria das pesquisas envolvendo as tecnologias digitais foram realizadas com professores/as da Educação Básica. Logo, elas foram automaticamente excluídas, pois voltavam para outras discussões e interesses que não fazem parte do meu objeto de estudo. Confesso que, nesse processo de busca, por algumas vezes, tive dificuldades para manter o recorte proposto, visto que deparei com muitas variedades de trabalhos os quais também apresentam temáticas que são do meu interesse.

No entanto, fiquei muito atenta para selecionar trabalhos engajados na minha temática de estudo, a fim de aproximar e harmonizar os objetivos e as categorias, pois formalizar esta aproximação constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos, já que evita a seleção de materiais inapropriados para o corpus do estudo.

Além disso, o primeiro momento de busca do material, revelou-se como um ponto de incerteza e tensão, pois não encontrei uma quantidade significativa de pesquisas para compor o corpus de análise. Diante disso, no dia 10 de março de 2023, fiz o refinamento dos filtros de busca por novas dissertações e teses, utilizando os seguintes descritores: *Tecnologias digitais e a formação docente*; *Tecnologias digitais e o ensino de línguas*; *As TDICs na formação dos professores de línguas*; alcançando, dessa forma, os seguintes resultados que compõem o segundo quadro, apresentado abaixo.

Quadro 02. Segunda busca para seleção do material de análise

TÍTULOS DOS TRABALHOS	AUTORES/AS	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	ANO
Análise de ferramentas com gamificação para uso em práticas mediadas por tecnologias digitais: uma investigação durante a formação inicial de professores de línguas	LIMA, Karla Leticia De.	Mestrado	UFLA	2020
Tecnologias digitais e o ensino de inglês: olhares para formação docente.	MACHADO, Fátima De França.	Mestrado	UERJ	2023

Multiletramentos na formação de professoras(es) de línguas: caminhos para a educação linguística crítica	MAGALHÃES, Cristiane Ribeiro.	Mestrado	UEG	2020
Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa	MARCOS, Raquel Amoroginski.	Mestrado	UTFPR	2020
Processos de (trans) formação de futuros professores e a construção de letramentos didático-digitais	MARTINS, Ana Patricia Sa.	Doutorado	UNISINOS	2020
Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa.	MARTINS, Felipe Roberto.	Mestrado	UNIFESP	2023
Os multiletramentos na formação continuada: uma pesquisa-ação crítica colaborativa com tecnologias digitais de informação e comunicação.	MEOTTI, Madalena Benazzi.	Mestrado	UNIOESTE	2020
A integração dos dispositivos móveis no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: investigação com alunos e professores de um curso de extensão da UFMA	MESQUITA, Mizraim Nunes.	Mestrado	UFMA	2020
Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais	MIRANDA, Marilane De Abreu Lima.	Doutorado	UFMG	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Apesar de refinar o filtro de busca das pesquisas, percebi ainda que muitas delas abordavam as tecnologias digitais na formação de professores/as, de maneira ampla, envolvendo docentes de outras áreas específicas, tais como: matemática, ciências, história, etc. Com isso, realizei novamente o processo de exclusão automática desses trabalhos, pois não eram pertinentes para este estudo. Entendo que o entendimento e a certeza diante daquilo que se deseja pesquisar contribui muito no processo de busca dos arquivos, visto que para realizar a pesquisa, é necessário que o/a pesquisador/a adote critérios e métodos próprios de organização para selecionar materiais que são, de fato, relevantes para o objeto de estudo, além de proporcionar economia de tempo.

Por outro lado, é preciso que o/a pesquisador/a tenha alguns cuidados metodológicos no ato da pesquisa, visto que muitos dos trabalhos não estão disponíveis na íntegra,

apresentando apenas o resumo, outros não apresentam palavras-chaves. É valioso registrar que o processo de pesquisa, apesar de parecer simples, imediato e fácil, na prática não se mostrou dessa forma, pois, deparei-me com acervos incompletos, sites que redirecionaram a pesquisa para outro site (repositório) o qual apresentava erro, o que pode estar diretamente relacionado a problemas mais complexos que, talvez, possam está ao alcance da Internet ou dos criadores do site. Nessa segunda fase exploratória de busca das pesquisas, ainda foi necessário repensar os termos de buscas para encontrar uma quantidade significativa de arquivos, pois, por mais que a internet tenha sido uma ferramenta primordial para auxiliar o acesso rápido às pesquisas, ainda assim “[...] ela não consegue fazer com que os pesquisadores alcancem o conjunto total das pesquisas produzidas. Sempre existem algumas “perdidas”, não possíveis de serem acessadas, por diferentes motivos” (Penido, 2017, p. 38).

Nessa acepção, no dia 12 de julho de 2023, repensei os descritores para busca de novos acervos, fazendo uso das seguintes expressões: *Mídias digitais na formação do professor de línguas; Formação inicial e continuada dos professores de línguas; Letramento digital, tecnologias e formação do professor de língua; TDICs, formação dos professores de línguas e o letramento digital*. Nesse primeiro momento, apareceram várias pesquisas, porém não tinha feito o filtro dos anos, quando filtrei entre os anos de 2020 a 2023, encontrei os seguintes arquivos, conforme demonstra o quadro 03 abaixo:

Quadro 03. Terceira busca para seleção do material de estudo

TÍTULOS DOS TRABALHOS	AUTORES/AS	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	ANO
Letramento acadêmico em contexto digital: percepção e experiência de professores em formação no ensino remoto	NASCIMENTO, Ubiraci Wictovik Do	Mestrado	UEG	2020
A mobilização dos multiletramentos na formação inicial do professor de língua portuguesa	PAMPLONA, Mariana Quezini.	Mestrado	UTFPR	2020
Tecnologias digitais na formação dos professores de língua portuguesa: linguagens, semioses e multimodalidade	PAES, Elizabeth Freitas Barreto Da Silva.	Mestrado	IFF	2020
Letramento digital e formação de professores: uma análise crítica das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial.	PEREIRA, Amanda Mendonça.	Mestrado	UFLA	2020

Formação docente na cultura digital: um estudo com professoras de espanhol	RAMOS, Larissa Da Silva.	Mestrado	UNIPAMPA	2022
Multiletramentos na formação inicial de professores: estudo sobre a presença do letramento digital no currículo do curso de letras português do CEAD UFPI	RODRIGUES, Adelane Brito	Mestrado	UFPI	2020
Formação continuada de professores de língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais	ROCHA, Maria Nelma Marques Da	Mestrado	UCS	2020
Multiletramentos e tecnologias: formação continuada de professores de língua portuguesa na educação profissional e tecnológica	SANTOS, Isabelly Raiane Silva Dos	Mestrado	UFPA	2023
A linguagem que navega nesse infomar: letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente em língua portuguesa	SANTOS, Thais Maia Dos.	Mestrado	UNEB	2020
Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol: narrativas em/no curso	SATAKA, Mayara Mayumi	Doutorado	UNESP	2023
O docente do curso de letras no ciberespaço: a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias	SILVA, Daine Cavalcanti Da	Doutorado	UFPA	2022
Práticas letradas digitais no estágio remoto de língua inglesa em contexto de pandemia: a (trans)formação identitária de professores em formação inicial.	SILVA, Francisco Gabriel Cordeiro Da.	Mestrado	UFMG	2021
Tecnologias digitais e o ensino remoto de língua portuguesa: crenças de professores e de alunos do ensino médio	SILVA, Gilberlania Soares Da	Mestrado	UERN	2021
Linguagem e tecnologia: emergências, adaptações e (re)configurações nos discursos de professores sobre práticas de ensino de língua(gem) na educação básica de mato grosso	SILVA, Rodrigo De Santana.	Mestrado	UNEMAT	2020

Práticas de multiletramentos com tecnologias digitais da informação e comunicação no curso de licenciatura em letras/português da Universidade Federal De Alagoas	SOARES, Deyse Mara Romualdo	Mestrado	UFAL	2021
Investigação-formação-ação com professores de línguas na educação básica acerca das tecnologias digitais de informação e comunicação	VARGAS, Rosana Souza De.	Mestrado	UNIJUI	2021
Ensino de língua espanhola: a integração das tecnologias digitais na formação inicial de professores em região de fronteira no Amazonas	YONG, Lesly Diana Pimentel	Mestrado	FUVATES	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Concluída a terceira busca, percebi que muitos trabalhos que apareceram já estavam inclusos no meu repertório o qual foi organizado separadamente no *Google Forms*. Por diversas vezes, tentei fazer novas buscas, mas foram sem sucesso, ou seja, não encontrei mais arquivos novos que pudessem compor o corpus dessa pesquisa. Estou ciente de que, ao selecionar alguns trabalhos sobre a temática “As tecnologias digitais no contexto de formação de professores/as de línguas”, alguns arquivos existentes, na base de dados da Capes da BDTD, não foram contemplados devido ao recorte temporal.

Considerando o período para o mapeamento (2020 a 2023), algumas pesquisas poderiam não estar disponíveis no Banco de Teses da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, visto que, após a conclusão existe um lapso temporal entre a defesa da pesquisa e seu cadastramento e alocação nessas bases de dados.

Ademais, cabe mencionar ainda que devido ao fato do fluxo das conclusões de pesquisas ser constante, ocorrendo o ano todo, realizei o mapeamento constantemente nas bases de dados, a fim de reunir o maior número possível de pesquisas. No entanto, como elucidada Penido (2017, p. 38)

não é possível mapear nenhuma produção em sua totalidade, pois há sempre novas atualizações contemplando novos trabalhos, há sempre um “erro” humano no momento de inserção dos dados, ou na busca dos trabalhos, na multiplicidade de ações de diversidades do sujeito, fatores que interferem na produção de uma pesquisa.

Dessa forma, foram obtidos um total de 35 (trinta e cinco) teses e dissertações, mas, ao efetuar uma leitura atenta e dinâmica dos títulos, das palavras-chaves, dos

objetivos e dos resumos, aquelas que não apresentavam teor ou foco relacionados aos objetivos deste estudo foram diretamente desconsideradas, pois a análise destas acabaria desvirtuando o objetivo deste estudo. Por isso, com o refinamento dos dados, o *corpus* selecionado para o estudo fica constituído por 14 dissertações e 03 teses de doutorado, totalizando 17 pesquisas, conforme apresentado no quadro 04:

Quadro 04. Pesquisas que compõem o material de estudo

TÍTULOS DOS TRABALHOS	AUTORES/AS	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	ANO
Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICS no contexto de graduação.	ANDRADE, Bárbara Luíza Da Silva	Mestrado	UFMG	2021
O uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de letras - língua portuguesa e libras UFRN	BRITO, Everton Da Silva.	Mestrado	UFRN	2020
Tecnologias móveis na educação: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas.	GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa.	Doutorado	UFRJ	2021
Formação continuada de professores de letras frente às implicações do letramento digital	JUNIOR, Michael Gouveia De Sousa	Mestrado	UFCG	2020
Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa	MARCOS, Raquel Amoroginski.	Mestrado	UTFPR	2020
Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa.	MARTINS, Felipe Roberto.	Mestrado	UNIFESP	2023
A integração dos dispositivos móveis no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: investigação com alunos e professores de um curso de extensão da UFMA	MESQUITA, Mizraim Nunes.	Mestrado	UFMA	2020
Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais	MIRANDA, Marilane De Abreu Lima.	Doutorado	UFMG	2020

Análise de ferramentas com gamificação para uso em práticas mediadas por tecnologias digitais: uma investigação durante a formação inicial de professores de línguas	MORAES, Karla Letícia de Lima	Mestrado	UFLA	2020
Tecnologias digitais na formação dos professores de língua portuguesa: linguagens, semioses e multimodalidade	PAES, Elizabeth Freitas Barreto Da Silva	Mestrado	IFF	2020
Formação docente na cultura digital: um estudo com professoras de espanhol	RAMOS, Larissa Da Silva.	Mestrado	UNIPAMPA	2022
Multiletramentos na formação inicial de professores: estudo sobre a presença do letramento digital no currículo do curso de letras português do CEAD UFPI	RODRIGUES, Adelane Brito.	Mestrado	UFPI	2020
Formação continuada de professores de língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais	ROCHA, Maria Nelma Marques Da.	Mestrado	UCS	2020
Multiletramentos e tecnologias: formação continuada de professores de língua portuguesa na educação profissional e tecnológica	SANTOS, Isabelly Raiane Silva Dos.	Mestrado	UFPA	2023
A linguagem que navega nesse infomar: letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente em língua portuguesa	SANTOS, Thais Maia Dos	Mestrado	UNEB	2020
O docente do curso de letras no ciberespaço: a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias	SILVA, Daine Cavalcanti Da	Doutorado	UFPA	2022
Práticas de multiletramentos com tecnologias digitais da informação e comunicação no curso de licenciatura em letras/português da universidade federal de alagoas	SOARES, Deyse Mara Romualdo	Mestrado	UFAL	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Foram selecionadas as dissertações e teses acima por considerar que o assunto tratado em cada uma delas está diretamente relacionado aos objetivos específicos mencionados na introdução, podendo considerar que a partir da análise desses trabalhos, atenha-se a uma retrospectiva documental de pesquisas já realizadas sobre as tecnologias digitais no contexto brasileiro de formação de professores/as de línguas.

2.4 Método de análise

Compreendo que é por meio dos vestígios, dos indícios e das evidências preservadas ao longo do tempo tanto de forma on-line quanto escrita que nós temos a oportunidade de revisitar caminhos, lugares e histórias e, a partir disso, construir e reconstruir a realidade. Dessa forma, neste estudo, entendo a pesquisa como meio de ampliação dos conhecimentos e não como delimitação de um ponto de vista pronto e acabado. Com isso, não tenho a pretensão de chegar, com a análise dos arquivos que compõem este corpus da pesquisa, a um resultado definido, mas sim, apresentar e discutir um panorama de pesquisas, que contribua para repensarmos novas possibilidades de educação linguística.

Nesse sentido, os documentos selecionados para este estudo não trazem um conhecimento pronto/acabado. Logo, é por meio da análise minuciosa e cuidadosa que eles começarão ter validade histórica, relevância ao/a pesquisador/a e a seu objeto de estudo, ou seja, “são as perguntas que o pesquisador elabora e as lentes que utiliza para analisar teórico e epistemologicamente que possibilitam recompor cenários vividos a partir de vestígios e dos instrumentos escolhidos pelo investigador” (Souza, 2015, p. 50). Assim, entende-se que é baseado nas problemáticas construídas pelo/a investigador/a, no presente, que se produzem novos significados aos conteúdos dos documentos.

Assim sendo, é fundamental problematizar, compreender e interpretar o conteúdo veiculado nos suportes selecionados para o estudo, de modo, que o/a pesquisador/a consiga discutir à problemática que motivou a pesquisa, corroborando, assim, com a produção de conhecimento relevante. Dessa forma, como técnica de análise dos dados, optei pela análise de conteúdo a qual pode ser entendida como

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 48).

Nessa acepção, o material de análise será classificado em categorias que possibilitaram o entendimento do que está por trás dos discursos. Por isso, demandou muita leitura, disciplina, paciência, tempo e dedicação, a fim de que haja a compreensão, primeiramente das partes, e posteriormente do todo, visto que “a análise de conteúdo pressupõe a compreensão do todo, das partes e depois a construção de um novo todo” (Freitas, 2022, p.173).

Ainda a respeito da análise de conteúdo, Moraes (1999, p. 2) elucida que

constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Nessa mesma linha de raciocínio, Bardin (2011) menciona que a análise de conteúdo é um processo de tratamento e análise de dados qualitativos em que se busca encontrar convergências e incidências de palavras e frases. Esta análise divide-se em três etapas, a saber: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. É significativo mencionar que há duas fases relevantes na etapa da pré-análise: a leitura cuidadosa e a seleção dos arquivos. Nessas fases, o/a pesquisador/a, ao realizar a leitura dos dados, deixa-se “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (Franco, 2005, p. 48) e escolhe os dados que irão compor a sua pesquisa.

Na segunda etapa, referente à exploração do material, os/as pesquisadores/as dividem as unidades de análise as quais podem ser por meio de registro ou codificação, fazendo uso de palavras, temas, unidade de contexto, que “é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados” (Franco, 2005, p. 43). Com isso, a partir da codificação, o/a pesquisador/a cria as categorias para o estudo.

Ainda conforme Franco (2005, p. 57), “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”, visto que elas são compreendidas como o resultado da percepção do/a pesquisador/a. Logo, as categorias podem ser definidas pelo/a pesquisador/a ou surgirem a partir do conteúdo das respostas, e a “exige do pesquisador esforço para desvendar o conteúdo latente, análise contextual e histórica, criatividade, intuição e crítica” (Freitas, 2021, p. 74).

Na terceira etapa, são realizadas a discussão, a inferência e o tratamento dos dados. É um momento em que “traz à tona as experiências do pesquisador com o contexto

da pesquisa e com as leituras que sustentam a linha teórica dos participantes” (Freitas, 2021, p.177). Logo, nesse momento, pode surgir a necessidade de procurar referências não mencionadas na pesquisa, “pois nesse processo lidamos com a incerteza e a surpresa, uma vez que os dados podem apresentar situações diferentes daquelas com as quais o pesquisador está habituado” (Freitas, 2021, p.177).

Diante do exposto, a organização da análise desta pesquisa foi realizada em três etapas: pré-análise, exploração do material, inferência, interpretação e tratamento dos dados. A fase seguinte foi a de exploração do material em que realizei a codificação dos dados, por meio de expressões e, em seguida, criei as categorizações, pois neste caso, “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria” (Franco, 2005, p.61). A última etapa foi a da inferência, da interpretação e da análise dos dados com base nos objetivos desta pesquisa e nas teorizações dos autores que abordam a temática em estudo.

CAPÍTULO 3

POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA SEM PEDRAS NO CAMINHO

Neste capítulo, apresento o arcabouço teórico que se constituiu a partir dos pressupostos de alguns autores/as que abordam a temática em estudo. Inicialmente, contextualizo a relevância das práticas críticas do letramento digital. Em seguida, discuto questões a respeito da importância da educação linguística por meio do letramento digital. Aqui, as tecnologias digitais possuem um sentido amplo e não se limitam apenas aos dispositivos tecnológicos. Apresento, por fim, algumas reflexões acerca da formação de professores/as de línguas e as tecnologias digitais, por compreender que a formação docente é de suma importância na configuração do tema desta pesquisa.

3.1 Letramento digital: instrumentalizar ou humanizar?

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves)

A visão mercadológica das tecnologias digitais presente em muitos discursos colocam as tecnologias digitais como solução para os problemas da educação. Com isso, prioriza as inovações e a praticidade que elas oferecem em detrimento das exigências para uma reflexão crítica. Claro que esse modismo tecnológico de fácil aplicação pode contribuir para manter os/as estudantes “engaiolados/as” nas próprias artimanhas do meio digital. Portanto, para pensar a tecnologia como aliada à formação crítica, é necessário sair da “gaiola” e “voar” rumo a nova dimensão em prol da luta contra as desigualdades sociais, ou seja, é preciso politizar essa discussão, no entanto, primeiramente é importante compreender o que são as TDICs.

De acordo com a Valente (2013), as TDICs referem-se a qualquer dispositivo eletrônico capaz de conectar à internet, ampliando as possibilidades de comunicação entre os seus usuários. No entanto, para lidar com elas é necessário que os indivíduos possuam determinadas habilidades individuais e sociais para interpretar, administrar, compartilhar e criar seu próprio conteúdo nos canais de comunicação digital, envolvem,

portanto, o letramento digital. Assim sendo, o letramento digital é um “processo de apropriação de conhecimentos que envolvem as TIC, no sentido de tornar possível a comunicação de forma ativa, reflexiva, consciente e crítica” (Pinto e Leffa, 2015, p. 352).

O fato é que, para enxergar as tecnologias digitais de forma crítica, é necessário ter disposição para sair da “gaiola” e buscar novas percepções mais complexas acerca das TDICs, visto que elas podem servir tanto para ampliar as práticas de educação linguística, quanto para reforçar as desigualdades sociais. Logo, é interessante re/pensar as tecnologias digitais enquanto espaço de poder em que os sujeitos interagem para comunicar, trocar informações e elaborar novos modos de vida.

No entanto, a partir da minha vivência enquanto professora, percebo que a escola tem ido na contramão, pois, na maioria das vezes, faltam habilidades por parte de diversos professores/as para lidar com as TDICs nas dinâmicas das práticas de educação linguística. Então, proibir o uso dos celulares em sala de aula tem sido a solução praticada em algumas escolas. Contudo, a escola não pode permanecer na “gaiola” e negar as tecnologias digitais, visto que o cenário o qual estamos vivenciando exige outros meios de construção do conhecimento, exigindo novos usos da linguagem.

Pensando nisso, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) elucidam que a educação não visa mais o acúmulo de conhecimentos, mas sim, a aquisição de conhecimentos básicos indispensáveis, à preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias digitais.

É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (Brasil, 2017).

Assim sendo, não se trata apenas de usar a internet, mas também de refletir acerca dos conteúdos veiculados nas mídias, desvendando as possibilidades de comunicação e manipulação que esses meios proporcionam. Logo, ser letrado digitalmente “significa modificar os modos de ler e escrever a materialidade verbal e não verbal (imagens, desenhos, símbolos, ícones, gráficos, etc.), além de significar compreender as diferenças impostas pelo suporte digital” (Ribeiro, 2016, p. 163).

Nesse sentido, talvez seja o momento de re/direcionar as práticas educacionais, principalmente de línguas, visto que “a escola precisa ensinar as linguagens do cotidiano e não apenas direcionar o aprendizado da prática verbal (leitura e escrita)” (Flores e Freitas, 2020, p. 224). Com isso, não se trata, portanto, de excluir o aprendizado linguístico formal, mas sim de ampliar as possibilidades pedagógicas, levando em consideração os novos letramentos, já que o mundo está cada vez mais permeado pelas transformações tecnológicas as quais exigem novas práticas de linguagem.

Nessa perspectiva, “as escolas não podem ser uma ilha de ensino tradicional que promovem apenas os letramentos ligados à leitura e escrita impressa” (Flores e Freitas, 2020, p. 224), visto que “em termos epistemológicos, registram-se hoje muitas outras maneiras de produzir conhecimentos, diferentes dos modos convencionais, sistematizados por processos de divisão por partes, linearidade, gradação, principalmente” (Monte Mór, 2019, p. 1088).

Dessa forma, as práticas educacionais de línguas não podem centrar apenas no entendimento das normas gramaticais, claro que elas são importantes, mas é preciso que esse ensino aconteça de maneira que os/as estudantes possam ampliar os repertórios de uso da linguagem.

Ainda a este respeito, Monte Mór (2019, p. 1087) menciona que

a linguagem digital vem a recuperar o que a escrita não priorizou (as imagens, os sons, os gestos, por exemplo), levando os pesquisadores – principalmente os que são das áreas de línguas, linguagens e letramentos – à percepção de que o que vem a ser conhecido como multimodalidade sempre existiu.

Nessa acepção, percebe-se que insistir apenas no modelo convencional de ensino (livro, quadro, pincel e apagador) significa privar os/as estudantes da capacidade de ampliação do entendimento da língua/linguagem e da possibilidade de exercício da cidadania na era digital. Logo, é imprescindível que as novas tecnologias digitais sejam vistas como aliadas ao processo de educação linguística, de modo a promover o desenvolvimento ou aperfeiçoamento do letramento digital.

É relevante frisar que ser letrado digitalmente significa saber transitar nas dimensões operacionais, socioculturais e críticas por meio das novas tecnologias. Conforme Ribeiro (2016, p. 30), o letramento digital

é a porção do letramento que se constitui das habilidades necessárias e desejáveis desenvolvidas em indivíduos ou grupos em direção à ação e à comunicação eficiente em ambientes digitais, sejam eles suportados pelo computador ou por outras tecnologias de mesma natureza.

Nesse sentido, o advento das tecnologias digitais e da conexão contínua exige do/a leitor/a outras posturas em relação à leitura, outras formas de interação crítica com o texto, de forma que o indivíduo seja capaz de avaliar a veracidade das informações, dar um tratamento adequado ao conteúdo, descartando aquelas fontes que não são confiáveis ou que pouco agregam à aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de gerenciamento do próprio conhecimento e de reflexão crítica diante dos processos de leitura e de compreensão textual em contextos tecnológicos, abrindo-se para outras possibilidades de aprendizagem e de interpretação da realidade.

Além disso, Monte Mór (2017,p. 9) elucida que

desse sistema eletrônico, desenvolvido e popularizado pelos conhecimentos da linguagem digital, emerge uma ‘nova’ cultura que opera de modo ampliado, por diversos meios de comunicação e também por diversificadas formas de interatividade. Nesse, a noção de linearidade passa a conviver com a não-linearidade vista nas leituras de hipertextos e nas interações em rede, por meio de uma ‘nova mídia’ descentralizada, um sistema organizado em função do uso de rede de computadores.

Nesse sentido, é relevante compreender que a linguagem digital pode fazer emergir dos cidadãos posturas críticas em relação aquilo que se lê, visto que os meios digitais exigem habilidades que vão além da tarefa de realizar uma simples pesquisa, ou seja, é preciso analisar, comparar e entender os conteúdos veiculados.

Logo, sem negar sua instância de produção, é preciso que no processamento dos múltiplos textos digitais, o/a leitor/a ancore sua leitura em habilidades linguísticas para decodificar, inferir, compreender e compartilhar informações verídicas em prol do bem-estar de todos, visto que a falta de presteza para analisar e compartilhar as informações pode comprometer o desenvolvimento de uma sociedade.

Isso foi bastante perceptível, no contexto pandêmico em que muitos/as pesquisadores/as e cientistas estavam trabalhando para criação de vacinas e meios de imunizar a população, por outro lado, diversos indivíduos estavam dificultando esse trabalho por meio da propagação inconsequente de notícias sem nenhum embasamento científico a respeito da vacina.

Isso demonstra que muito ainda precisa ser feito nas escolas no que diz respeito às práticas de letramento digital, já que com a popularização do acesso aos meios digitais, muitas notícias falsas ganharam visibilidade. Com isso, torna-se mais necessário refletir acerca das tecnologias digitais e seus impactos na vida das pessoas, de forma que os/as estudantes compreendam a importância do letramento digital para tomar atitudes conscientes, reflexivas e críticas no cotidiano.

Nesse sentido, Pinto e Leffa (2015) afirmam que para lidar com as TDICs, é preciso que os sujeitos tenham habilidades e competência para o consumo, produção e distribuição dos conteúdos propagados nos meios digitais, uma vez que os discursos são imbuídos de relações de poder e de ideologias. Isso demonstra, mais uma vez, a relevância do letramento digital nas práticas de educação linguística e na formação docente, visto que ele promove o entendimento crítico do ambiente social, cultural, preparando os indivíduos para os desafios da era digital/virtual.

Dessa forma, percebe-se que inserir a leitura crítica, a análise e a compreensão de textos digitais nas aulas de línguas é uma das formas de garantir que os estudantes compreendam o texto como prática social que reverbera relações de poder. Logo, é preciso ler, analisar e compreender o que está sendo dito e por quem, a sua intencionalidade, bem como a veracidade das informações. Assim, “para o nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar a ampla gama de letramentos, que vão bastante além do letramento impresso tradicional” (Dudenev et al 2016, p. 19).

Nessa acepção, percebe-se a necessidade de ressignificar as práticas de educação linguística, uma vez que “ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (Dudenev et al 2016, p. 19). Por isso, é pertinente considerar a emergência do letramento digital e das tecnologias digitais, levando em consideração outras formas de aprendizagem que podem acontecer desde o uso mais simples em forma de pesquisa na Web, quanto ao nível mais complexo o qual exige a agência (Monte Mór, 2018) dos/as alunos/as para criar hipertextos, vídeos, podcasts, imagens, memes, jogos educacionais em forma de softwares, infográficos digitais, entre outros.

Assim sendo, as tecnologias digitais não podem ser vistas apenas como mais um recurso para transmissão de um determinado saber, mas sim, como meio de fortalecer o processo de aprendizagem dos/as estudantes, de forma que eles/as possam colocar toda a curiosidade e habilidade tecnológica em prática a favor da produção do conhecimento.

Dessa forma, é preciso levantar a “bandeira” de uma educação que ultrapasse a rigidez do ensino tradicional para dar vazão a outras possibilidades, de modo que os/as estudantes compreendam as dimensões sociopolíticas e ideológicas que circulam tanto nos textos impressos quanto nos textos digitais, uma vez que “o texto pode ser tido como tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (Marcuschi, 2008, p. 72). Assim, ele está em constante

diálogo com outros textos, produz, reproduz ideologias, crenças e cumpre diversas funções sociais.

Dessa maneira, a proposta de mediação crítica das tecnologias digitais, nas aulas de línguas, possibilitará que os/as estudantes desenvolvam o letramento digital, assumindo, assim, um papel ativo, uma vez que terá agência sobre o conhecimento que constrói (Monte Mór, 2019), sendo capaz de transformar as representações de conhecimento e a realidade a qual se encontra inseridos, fazendo jus à “intrínseca relação entre a organização da sociedade e a língua/linguagem” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 64).

Assim sendo, destaca-se, mais uma vez, a importância da formação inicial e continuada dos/as professores/as, não apenas no sentido de possibilitar vivências para a instrumentalização das TDICs em sala de aula, mas também para fornecer aos docentes subsídios epistemológicos de forma que eles consigam re/pensar as práticas de ensino, e conseqüentemente, proporcionar aos/as estudantes o desenvolvimento do pensamento autônomo, criativo, crítico e reflexivo.

Nesse sentido, é preciso, ainda, que os/as professores/as estejam dispostos/as a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica em relação às TDICs. No entanto, é possível, também, que nem todas/os desejem romper paradigmas e decidam permanecer em uma posição de ensinar a língua pela língua e de encarar as tecnologias digitais apenas de maneira instrumental. Portanto, para interferir nessa realidade, a formação docente é crucial, não apenas no sentido de proporcionar vivências, para além do treinamento técnico, com o uso de TDICs, mas também de fornecer às/aos professoras/es os meios de um pensamento autônomo, criativo, crítico e reflexivo.

3.2 Rompendo o silêncio no ensino de línguas por meio do letramento digital

Tenho um livro sobre águas e meninos. Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.
A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.
Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.
Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.
No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.
O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.
A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
(Manoel de Barros)

Discutir hoje a relevância da qualidade da educação linguística, talvez seja reconhecer que apesar dos desafios diários que os/as professores/as enfrentam, ainda é possível carregar “água na peneira”, é possível utilizar dos “despropósitos” das tecnologias digitais para problematizarmos o letramento digital e sua necessidade na formação docente.

Naturalmente, com o avanço tecnológico e com o nível de presença das tecnologias digitais no cotidiano, as formas de comunicação se alteraram e isso significa que a maneira de “carregar água na peneira” não é mais a mesma. Logo, não tem como concebermos a educação linguística apenas pelo viés tradicional, sem considerar os aspectos sociais, históricos e ideológicos que os perpassam.

Assim sendo, nessa nova dinâmica permeada pelas tecnologias digitais, os/as estudantes almejam por uma educação linguística que possa oferecer a eles/as subsídios para a construção de novas “peraltagens”, ou seja, estratégias para ressignificar o entendimento de língua, de forma a problematizar as relações de poder, identidade, gênero, entre outras temáticas que foram totalmente silenciadas ao longo da história.

Nesse sentido, o silêncio diante das situações de opressão era comum, já que os/as estudantes não tinham acesso aos meios digitais para usar o ruído das palavras, a fim de problematizar a condição humana no mundo. Assim, em oposição às práticas que educam para a omissão, o diálogo e a problematização são peças fundamentais para uma educação linguística.

Logo, as aulas de línguas sob a ótica da pedagogia Freiriana deve possibilitar a emancipação do sujeito, a partir da percepção da própria realidade social por meio da ação e da reflexão da língua/linguagem, visto que “é importante que haja educação para o respeito, para o debate, para a construção colaborativa de sentidos que sejam capazes de transformar realidades, oxigenar ideias e favorecer que as vozes antes silenciadas emerjam” (Sabota, 2018, p. 64).

Nesse viés, entendo que o letramento digital pode ser um aliado nesse processo de

emancipação dos sujeitos, já que ele possibilita, por exemplo, uma maior interação entre diferentes grupos de indivíduos. De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2011, p. 4), o letramento digital amplia o “leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever”. Dessa forma, essa evolução suscita novas abordagens educacionais, exigindo que a escola e os/as professores/as acompanhem as transformações de modo a repensar a sala de aula, o entendimento de língua/linguagem, a forma de ver o mundo e de se expressar por diferentes linguagens.

Nessa perspectiva, fazer “peraltagens” com o uso das tecnologias digitais implica considerar os efeitos de sentido da linguagem, de forma que seja considerado os contextos interacionais, ou seja, os fatores situacionais, linguísticos e sociais, incluindo-se os próprios falantes e ouvintes.

O ponto fulcral é que a linguagem engendra sentidos que, por sua vez, são constitutivos das próprias práticas realizadas ou, no mínimo, consubstanciam o modo como interpretamos determinadas ações. Pensá-las por esse viés pode nos conduzir à transformação de processos e de pessoas que as estudam em sala de aula, na medida em que questionamos os sentidos para as relações sociais vividas. Não se trata de solapar as ideologias que os/as alunos/as possuem, significa tão somente apresentar-lhes outras possibilidades sem necessidade de adesões (Oliveira, 2021, p. 298).

Dessa forma, observa-se que pensar as tecnologias digitais para o desenvolvimento do letramento digital significa oportunizar aos/às estudantes espaços de escuta e de fala, pois as vozes dos/as estudantes podem “operar na percepção do que é diferente, dos aspectos que evidenciam a diversidade existente e, conseqüentemente, podem orientar docentes em relação à tomada de atitudes pedagógicas” (Oliveira, 2021, p. 300).

Além disso, é um dos momentos em que os sujeitos conseguem (re)conhecer a situação comunicativa na qual está inserido e mobilizar saberes imprescindíveis tanto para analisar e avaliar as informações criticamente, quanto para nela agir por meio da linguagem. Logo, para que a educação linguística possa promover nos/as estudantes letramento digital, é necessário o pressuposto da ação/reflexão na e pela linguagem, é preciso promover espaços de reflexões sobre o uso da língua nas diversas situações cotidianas, bem como seus efeitos de sentido e suas variações justificadas por diversos fatores sociais, culturais e históricos.

Isso pressupõe dialogar de perto com Paulo Freire, isto é, requer compromisso dos/as envolvidos/as com uma educação problematizadora/libertadora que favoreça a construção do conhecimento crítico e da autonomia dos sujeitos. Portanto, ao trabalhar com as tecnologias digitais para o desenvolvimento de letramento digital, é preciso que

os/as professores/as compreendam que

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recia. Por isso também é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento do ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do contexto (Freire, 2001, p.264).

Assim sendo, é pertinente entender que, por meio dos aparatos tecnológicos, é possível possibilitar ao/à estudante o desenvolvimento da compreensão crítica da linguagem, de modo que eles/as consigam “reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (Brasil, 2017, p. 04).

Com isso, a educação linguística mediada pelas tecnologias digitais precisa desenvolver nos/as estudantes o letramento digital crítico, de forma que eles/as adquiram uma postura crítica em relação ao uso da língua como força transformadora de atitudes e de discursos segregacionistas, ou seja, “trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida” (Brasil, 2017, p. 04).

Nessa acepção, nota-se que não basta apenas inserir as tecnologias digitais em sala de aula, é preciso que os/as estudantes aperfeiçoem as habilidades necessárias para analisar, buscar, comparar as informações e transformá-las em conhecimento, de forma que eles possam desenvolver o senso crítico nos aspectos sociais, culturais, éticos e, ao mesmo tempo, conduzi-los a reflexão acerca do seu papel de cidadão, ou seja, a compreender o outro e sua alteridade.

Dessa forma, “a aprendizagem realizada, em meio a um processo educativo formativo, implica aprender algo novo que possa transformar a pessoa que aprendeu em alguém diferente, com um olhar mais apurado perante as desigualdades e mais preocupado em viver e lutar por relações mais equânimes no mundo” (Rocha, 2018, p. 87). Com isso, educar linguisticamente de forma crítica, por meio das tecnologias digitais, significa problematizar a língua enquanto espaço de poder, de luta, de identidades e, principalmente, de emancipação dos sujeitos tidos como subalternos.

Assim sendo, é necessário oportunizar aos/às professores/as em formação a vivência de situações sociocomunicativas mediadas por tecnologias digitais, bem como

proporcionar o contato com os mais diversos gêneros textuais e a análise de diferentes textos, para que eles compreendam a “complexidade das práticas sociais, as diferentes lógicas e formas a partir das quais o(s) sentido(s) e o(s) conhecimento(s) são produzidos, bem como o papel crucial da língua/linguagem” (Rocha, 2018, p. 88).

Dessa forma, entendo que as TDICs podem ser uma ótima oportunidade para promover uma educação linguística promissora, no entanto, é preciso que haja nos espaços de formação docente, reflexões críticas acerca das tecnologias digitais, de modo que os envolvidos sejam capazes de perceber as suas potencialidades.

3.3 Formação crítica de professores/as de línguas e as tecnologias digitais

O fato, porém, de ensinar ensina o ensinante a ensinar um certo conteúdo não deve significar, de modo algum, que o ensinante se aventure a ensinar sem competência para fazê-lo. Não o autoriza a ensinar o que não sabe. A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se torne processos permanentes.

(Paulo Freire)

Na sociedade contemporânea, as práticas sociais são cada vez mais permeadas pelas tecnologias digitais e, conseqüentemente, pelas novas linguagens que emergem desse contexto digital. Assim, destaca-se a relevância da formação docente atrelada às tecnologias digitais como meio para o/a professor/a ressignificar as metodologias de ensino e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem, promovendo, dessa forma, um caminho de metamorfose. Nesse sentido, Nóvoa (2022, p.15) elucida que

A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma.

Nota-se que o modelo tradicional de ensino não tem mais espaço nos ambientes escolares, uma vez que o contexto social contemporâneo, impulsionado pelas tecnologias digitais, está exigindo do indivíduo novas competências linguísticas para que consigam participar de práticas sociais da sociedade digital. Logo, é necessário assumir uma postura problematizadora, investigadora e crítica, a fim de ampliar a aprendizagem e, conseqüentemente, a compreensão sobre as questões sociais e culturais da contemporaneidade.

Além disso, “a diversidade da língua provoca uma pluralidade de sentidos, mais do que apenas a decodificação de marcas gráficas ou a sequências de letras. Tudo o que

se expressa em um texto, de uma determinada maneira, ecoa um motivo a ser considerado” (Jesus, 2019, p. 30). Nessa dinâmica, ter acesso ao texto apenas como pretexto para trabalhar as noções gramaticais, é pouco prático, principalmente no atual cenário em que as tecnologias digitais demandam novas habilidades que vão desde a navegação por diversos sites, até a capacidade para analisar, produzir e compartilhar conteúdos significativos.

No entanto, “muitos dos professores de línguas atuais nunca tiveram experiências críticas de aprendizagem enquanto alunos de línguas e, por isso, tendem a reproduzir as experiências tradicionais que vivenciaram em seus contextos de aprendizagem e formação” (Mattos, 2018, p. 31). A formação docente para lidar com as tecnologias digitais é de extrema relevância, uma vez que não deve considerar apenas o uso da tecnologia, mas sim, desenvolver uma atitude reflexiva diante delas, com o intuito de evitar a transposição de práticas características de aulas presenciais para o meio digital, sem que haja a devida problematização dessa mudança.

Ademais, a própria BNCC (Brasil, 2017) já considera o uso das tecnologias como artefatos necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades dentro das áreas de conhecimento, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa. Assim, a competência geral de número cinco (5) da BNCC destaca que é fundamental

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Nessa acepção, nota-se que as tecnologias digitais exigem responsabilidades dos/as usuários, principalmente, dos/as professores/as, já que esses são responsáveis pela formação integral dos discentes. Com isso, não basta apenas expor os conteúdos/informações ou centrar as práticas educativas unicamente na utilização de ferramentas como o quadro, o giz e os livros didáticos, claro que esses são recursos relevantes, mas é necessário considerar os meios digitais, midiáticos e audiovisuais como possibilidades de potencialização da aprendizagem.

Nessa acepção, “o dia-a-dia escolar não pode girar em torno da “aula”, mas antes em torno do “estudo”. Isto implica uma alteração do papel dos/as professores/as, acentuando a sua responsabilidade perante a globalidade do trabalho educativo” (Nóvoa, 2022, p. 29). Isso ficou ainda mais evidente com o advento da pandemia COVID-19 que

mudou, sem nenhum aviso prévio, o modo de viver e de agir em sociedade, porém os/as professores/as, em sua maioria, não estavam preparados para trabalhar com as tecnologias digitais.

Diante disso, percebe-se uma herança de trabalho em educação que se pauta em ações/conteúdos que não alcançam as transformações tecnológicas, culturais e sociais que ocorrem na sociedade, é como se a escola e os cursos de formação inicial e continuada fossem alheias às mudanças. Nessa dimensão, concordo com Mattos (2018, p.31) ao elucidar que “formadores de professores de línguas no Brasil, e talvez em outras partes do mundo, [ainda] não foram capazes de fornecer modelos críticos para o ensino de línguas”.

Ainda seguindo essa mesma linha de pensamento, Ribeiro (2020, p.115) elucidava que

As urgências do capital e o relógio de ponto são muito maiores do que o preparo profissional. Isso não deveria ser negociável: uma das missões do (a) professor(a) é estudar. Há pelo menos trinta anos, especialistas em educação e tecnologias mostram a nós que é preciso integrar, que é importante aprender, que é interessante saber usar, que é preciso tempo para adaptar, que é fundamental ter infraestrutura, sim, mas que é ainda mais fundamental ter ideias, ter experiências, aprender os caminhos, ter coragem para remodelagens que demoram a acontecer.

Isso demonstra que se não houver uma formação sólida dos/as professores/as para lidarem com as tecnologias digitais em sala de aula, a prática metodológica cairá no determinismo tecnológico que coloca a tecnologia como responsável pela superação das mazelas sociais. Com isso, é imprescindível que a formação docente inicial e continuada estimule “uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (Nóvoa, 1991, p. 25).

Logo, é necessário que os/as professores/as enquanto agentes do currículo se apropriem criticamente das tecnologias digitais, de forma que possam descobrir as possibilidades de aprendizagem que elas oferecem no incremento das metodologias educacionais. Dessa maneira, a reflexão crítica acerca das TDICs em sala de aula deve constituir-se como orientação prioritária para a formação inicial e continuada de professores/as que almejam mudanças significativas nas suas práticas de educação linguística.

A respeito da prática docente crítica, Freire (1991, p. 42-43) elucidava que

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a

prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Diante do exposto, defendo que a formação docente promova subsídios para que os/as professores/as possam refletir acerca de questões relacionadas às tecnologias digitais nas práticas pedagógicas contemporâneas, de modo a evitar as simplificações e o reducionismo com que essa relação é, muitas vezes, tratada no contexto de formação docente.

É importante salientar ainda que de nada adianta o/a professor/a inserir as tecnologias digitais em sala de aula se não estiver preparado para lidar de forma crítica com as TDICs, visto que elas, por si só, não promovem uma aprendizagem significativa. Isso significa que ter acesso às informações não significa dispor da habilidade e do saber necessários para convertê-las em conhecimento. Nesse processo, a tecnologia é relevante, mas as interações humanas (que acontecem mediadas ou não pelas tecnologias) são mais importantes, já que conforme Freire (1991) a escola deve ser o centro de debates de ideias, soluções, reflexões, de forma que o/a estudante consiga sistematizar sua própria experiência e encontrar nela os meios de auto-emancipação.

Paralelamente, Monte Mór (2017, p. 8-9) menciona que as tecnologias digitais exigem dos/as professores/as e, conseqüentemente da escola

uma ‘nova’ cultura que opera de modo ampliado, por diversos meios de comunicação e também por diversificadas – e algumas novas – formas de interatividade. Nesse, a noção de linearidade passa a conviver com a não-linearidade – ou outras formas de sequência – vista nas leituras em hipertexto e nas interações em rede, por meio de uma ‘nova mídia’ descentralizada (ou, centralizada segundo um paradigma diferente), um sistema organizado em função do uso de redes de computadores.

Dessa forma, é interessante re/pensar a formação docente do/as professor/as de línguas numa abordagem que envolva o entendimento amplo da língua como fenômeno que extrapola a noção de um sistema linguístico fechado, uma vez que ela é “fluida, viva e pulsa dentro dela traços históricos e socioculturais, fractais do momento em que é gerada. Portanto, ao enunciar estamos nos posicionando no mundo” (Sabota, 2018, p. 63).

Assim sendo, os cursos de formação docente precisam abrir espaços para implementação significativa das tecnologias digitais, de modo que os/as professores/as adquiram, nos cursos de formação inicial ou continuada, subsídios necessários para ampliar as suas práticas de educação linguística, bem como as práticas de escrita e de leitura dos estudantes, contribuindo assim, para o desenvolvimento da percepção crítica da realidade.

É fato que mudança nesse sentido é urgente, principalmente na formação docente, pois ao professor não cabe mais o papel de mero transmissor de informações, de passividade diante das transformações impulsionadas pelos aparatos tecnológicos. Nesse sentido, há um forte apelo hoje para que a educação possibilite aos/às estudantes uma aprendizagem significativa que realmente faça sentido na vida deles/as.

Entretanto, sem o investimento na formação sólida dos/as professores/as, sem a revisão da estrutura curricular dos cursos de formação, muitos/as docentes não irão adquirir as competências tecnológicas/científicas para promover a mudança nas práticas de ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem dos/as estudantes. Conforme Sabota (2018) é no contexto da formação inicial que o/a futuro/a docente precisa vivenciar experiências capazes de lhe dar condições e espaços para refletir sobre a mediação pedagógica das tecnologias digitais.

No entanto, Ribeiro (2016) adverte que é preciso que o/a professor/a esteja atento e aberto às mudanças que a sociedade sofre em relação ao mundo digital e tecnológico, uma vez que “ser letrado hoje não é garantia de que seremos letrados amanhã, já que as novas tecnologias se renovam continuamente, exigindo leitores e produtores de textos experientes em várias mídias” (Coscarelli, 2016, p. 17).

Dessa forma, pode-se afirmar que as transformações provocadas pelo avanço das TDICs na forma como as pessoas leem e escrevem têm solicitado dos/as usuários/as o desenvolvimento de novas competências para lidarem com a leitura e com a escrita nos diversos espaços sociais, ou seja, “exigem uma formação mais específica dos interagentes” (Coscarelli, 2016, p. 21).

Nessa acepção, a formação docente e as práticas pedagógicas como colunas fortalecedoras dessa sociedade, não podem ficar estagnadas nos princípios tradicionais, visto que “as tecnologias educacionais podem apoiar a mudança mais fundamental nas ecologias da aprendizagem desde a invenção da escola moderna e sua institucionalização em massa no século XIX” (Cope e Kalantzis, 2017, p.13). Com isso, é necessário refletir sobre as tecnologias digitais no processo educacional, sem perder de vista a consciência de que elas podem auxiliar na construção do conhecimento, mas não são as únicas possibilidades pedagógicas responsáveis pela qualidade da educação escolar.

Dessa maneira, observa-se que as tecnologias digitais não podem ser o ponto de partida, uma vez que a educação é uma prática social que requer muito mais que usos técnicos de determinados equipamentos tecnológicos. Com isso, é preciso levar em consideração a formação integral dos sujeitos, visando o desenvolvimento do pensamento

crítico e autônomo que são indispensáveis para o exercício da cidadania.

Assim sendo, a formação inicial e continuada de professores/as de línguas atrelada às tecnologias digitais será significativa se, de fato, oferecer respaldos para que os/as docentes compreendam os meios digitais como potencializadoras da prática docente de educação linguística. A respeito da formação docente, Nóvoa (1992, p. 16) comenta que ela

Pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Dessa forma, percebe-se que muito deve ser feito ainda, no sentido de desenvolver uma formação docente crítica em relação às TDICs, visto que muitos/as participantes terminam o curso de licenciatura apenas com a dimensão técnica das tecnologias, ou seja, sem o entendimento de questões mais amplas, como a dimensão social e política das tecnologias digitais.

No entanto, é pertinente frisar que a origem do problema não se concentra apenas na organização curricular dos cursos de formação acadêmica, mas também, na postura de alguns professores/as que não estão dispostos a saírem da caixinha, isto é, “abrir para outras perspectivas” (Krenak, 2021), a fim de romper com paradigmas de ensino ultrapassados. Claro que não estou aqui culpando os/as docentes, mas sim, tentando discutir as implicações por trás dela.

CAPÍTULO 4

O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS?

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo melhor o espaço. Admito hipóteses várias em torno da possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação.

(Paulo Freire)

Para iniciar a discussão acerca da análise dos dados, embaso-me no pensamento de Freire (1997), ao mencionar a respeito da curiosidade que me move e me motiva para desvelar novas percepções acerca de um determinado assunto/objeto. Acresço, ainda, que “satisfeita uma curiosidade, a capacidade de inquietar-me e buscar continua em pé. Não haveria existência humana sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência” (Freire, 1997, p. 85).

Assim sendo, é nesse pensamento que me re/encontro, enquanto professora pesquisadora de educação linguística. Com isso, deixo claro que a curiosidade a qual me move não tem a pretensão de chegar a um conhecimento pronto e acabado, mas sim de buscar novas nuances para as indagações existentes nesta pesquisa.

Dessa forma, este capítulo se destina à análise dos dados, com base nas questões de investigação e nos objetivos propostos, coletados por um corpus formado em três momentos distintos: (1) Pesquisa de dissertações e teses, no banco de dados da CAPES e da BDTD, envolvendo as tecnologias digitais no contexto de formação do/as professor/as de línguas; (2) Leitura criteriosa dos resumos, observando os objetivos apresentados nos trabalhos, as palavras-chaves e os resultados alcançados; e (3) Categorização dos dados.

Nesse sentido, foram considerados 17 trabalhos defendidos no período de 2020 a 2023, sendo que destes 14 são dissertações de mestrado acadêmico e 03 teses de doutorado. Desse total, 07 pesquisas apresentaram objetivos semelhantes, ao passo que visam identificar a contribuição da formação inicial e continuada para a integração das tecnologias digitais. Além disso, 07 trabalhos tiveram como objetivo analisar as percepções dos/as professores/as sobre as tecnologias digitais no contexto educacional. E, por fim, 4 pesquisas procuraram investigar como ocorre as práticas de letramentos e multiletramentos no curso de formação inicial.

Assim sendo, para a análise, as pesquisas com discussões semelhantes foram

agrupadas, resultando nas seguintes categorias:

- ✓ Pesquisas que investigam percepções de professores/as de línguas em formação inicial ou continuada sobre tecnologias digitais no contexto educacional;
- ✓ Pesquisas que discutem contribuições da formação docente para a integração das tecnologias digitais;
- ✓ Pesquisas que abordam as práticas de letramentos e de multiletramentos em curso de formação inicial, ou seja, na licenciatura em Letras;

Passamos então as análises buscando responder às questões propostas nos objetivos específicos: Identificar quais os interesses das pesquisas acadêmicas recentes que abordam a intersecção entre tecnologias digitais e formação de professores/as de línguas; Discutir as novas contribuições que as pesquisas trouxeram para o entendimento das tecnologias digitais na formação de professores/as de línguas; Discutir como práticas de letramentos e de multiletramentos na licenciatura em Letras.

Dessa forma, o capítulo segue dividido em três subseções. A primeira parte aborda as percepções de professores/as de línguas em formação sobre tecnologias digitais no contexto educacional; a segunda parte aborda as contribuições da formação docente para integração das tecnologias digitais; a terceira parte menciona a forma como ocorrem as práticas de letramentos e de multiletramentos em cursos de Letras.

4.1 Percepções de professores/as de línguas em formação sobre as TDICs no contexto educacional

No que diz respeito as percepções de professores/as de línguas em formação sobre as tecnologias digitais no contexto educacional, 07 pesquisas acadêmicas puderam ser agrupadas nessa mesma categoria, sendo que deste total 06 pesquisas são de mestrado e 01 de doutorado, conforme quadro abaixo.

Quadro 05. Pesquisas que abordam percepções de professores/as de línguas em formação sobre tecnologias digitais no contexto educacional

TÍTULOS DOS TRABALHOS	AUTORES/AS	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	ANO
1. Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICS no contexto de graduação.	ANDRADE, Bárbara Luíza Da Silva	Mestrado	UFMG	2021
2. O uso de metodologias ativas na	BRITO,	Mestrado	UFRN	2020

formação docente de estudantes residentes do curso de Letras - língua portuguesa e libras UFRN	Everton Da Silva			
3.Tecnologias móveis na educação: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas ²	GONCALVES, Lilia Aparecida Costa.	Doutorado	UFRJ	2021
4. Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa	MARCOS, Raquel Amoroginski	Mestrado	UTFPR	2020
5.A integração dos dispositivos móveis no ensino e na aprendizagem da língua inglesa: investigação com alunos e professores de um curso de extensão da UFMA	MESQUITA, Mizraim Nunes.	Mestrado	UFMA	2020
6.Análise de ferramentas com gamificação para uso em práticas mediadas por tecnologias digitais: uma investigação durante a formação inicial de professores de línguas	MORAES, Karla Letícia de Lima	Mestrado	UFLA	2020
7. Formação docente na cultura digital: um estudo com professoras de espanhol	RAMOS, Larissa Da Silva.	Mestrado	UNIPAMPA	2022

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As pesquisas acadêmicas realizadas por Andrade (2021), Brito (2020), Gonçalves (2021), Marcos (2020), Mesquita (2020), Moraes (2020), Ramos (2022) e Vargas (2021) buscam analisar as percepções de professores/as sobre as tecnologias digitais no contexto educacional. Conforme a pesquisa de Andrade (2021, p. 81), “a maior parte dos 14 participantes está, de acordo com sua própria percepção, apta para lidar com as peculiaridades da educação atual, sendo capazes de lecionar de maneira ampla no contexto tecnológico que nos cerca”.

Entretanto, “em suas percepções, os graduandos foram afetados pela inclusão ou falta dela de tecnologias digitais durante a educação básica” (Andrade, 2021, p. 98). Isso demonstra que o trabalho com as tecnologias digitais não pode ser realizado apenas no contexto dos cursos de formação inicial ou continuada, mas sim, desde a educação básica, levando-os ao aprimoramento das habilidades de pesquisa e da resolução de dilemas do

² A pesquisa de Gonçalves (2021) intitulada “**Tecnologias móveis na educação:** um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas” também se enquadrou na categorização 2 que aborda as contribuições da formação docente para integração das tecnologias digitais.

cotidiano.

Outro aspecto avaliado na pesquisa de Andrade (2021,p. 98) é que os/as participantes demonstraram

Certa capacitação tecnológica para lecionarem na atualidade, e, na minha opinião, mais importante do que a capacitação tecnológica em si, possuem a consciência e percepção da necessidade de se manterem atualizados e em busca de novas ferramentas que possam auxiliá-los.

Essa percepção dos/as participantes acerca da consciência de buscar o aperfeiçoamento contínuo, é bastante pertinente e reforça a fala do Ribeiro (2020) ao elucidar que o/a professor/a necessita entender a sua missão de estudar como tarefa inegociável, principalmente nos dias atuais, em que as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas maneiras de ler, de produzir, de disponibilizar, de replicar e de interagir.

Assim sendo, percebe-se, na pesquisa de Andrade (2021), que apesar da falta das tecnologias digitais na formação básica, “a maioria dos participantes que não desfrutou das TDICs em sua formação escolar ainda se considera apta para lecionar no contexto atual” (Andrade 2021, p. 81). Isso implica inferir que, se esses/as profissionais desenvolveram sua fluência tecnológica, isso aconteceu provavelmente de maneira informal, o que não significa necessariamente algo negativo, já que as tecnologias digitais fazem parte do nosso cotidiano, modificando a comunicação e a forma de re/construir o conhecimento.

Assim, a partir desse processo de ressignificação da realidade, surgem novas formas de “interagir e comunicar que demandam que nós tenhamos habilidades competências que vão além do uso do digital, enquanto ferramenta, é preciso que nos apropriemos dessas linguagens e conhecimentos digitais” (Avelar; Freitas, 2020).

Diferentemente da pesquisa realizada por Brito (2020), no contexto do curso de Letras, em que “61,1% dos participantes não sentem a segurança necessária para usar a tecnologia como recurso didático pedagógico” (Brito, 2020, p. 58). Isso confirma, mais uma vez, a fala de Mattos (2018) ao elucidar que os cursos de formação docente precisam criar espaço para que os professores/as possam passar pela experiência de aprender de forma crítica, para que eles assumam atitudes mais críticas em sala de aula, principalmente em relação ao uso das tecnologias digitais.

Em contraposição a essa realidade, a pesquisa realizada por Brito (2020) revelou que “77,8% dos participantes da pesquisa, avaliam que tiveram até o presente período,

uma formação acadêmica com componentes curriculares voltados para a inserção de tecnologias educacionais na prática didático pedagógica, entre péssimo e regular” (Brito, 2020, p. 56). Percebe-se, mais uma vez que, as tecnologias digitais não tem sido prioridade nos contextos de formação docente e isso, de certa forma, reverbera de maneira negativa nas práticas metodológicas desse profissional, visto que é na formação inicial que o/a futuro professor/a necessita vivenciar experiências significativas capazes de lhe dar condições e espaços para refletir e analisar as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais.

Há décadas que Cavalcanti (2011, p. 213) já havia afirmado que “um professor no mutante mundo atual precisa estar preparado para atuar em uma escola que faça sentido para uma geração que é hoje muito diferente das gerações anteriores”. No entanto, estudos apontam que “nos cursos de formação de professores ainda não é comum que a abordagem didática envolva o uso das TIC e, muitas vezes, quando utilizada, o processo envolve o mesmo método tradicional de ensino” (Avelar, Freitas e Lopes, 2018, p. 176).

Com isso, muitos/as professores/as acabam reproduzindo os métodos de ensino vivenciados na formação inicial, sem fazer uma reflexão crítica acerca das possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais. Logo, é necessário rever a forma como elas são abordadas no contexto de formação docente, de forma que sejam vistas como aliadas da aprendizagem, já que elas possibilitam a interação, a troca de experiência, e, conseqüentemente, facilitam a construção dos conhecimentos. Além disso, é necessário ressaltar que os recursos tecnológicos digitais impulsionaram o surgimento de novas práticas de linguagens, de novas formas comunicativas, proporcionando diversas re/construções de sentidos em todos os campos da sociedade (Avelar; Lopes, 2024).

Ainda com o intuito de analisar as percepções do/as professor/as em formação, Gonçalves (2021) procurou compreender a percepção dos/as professores/as em relação às possibilidades e contribuições das tecnologias móveis à prática docente. Para isso, ela ofereceu um curso de formação continuada, na modalidade on-line, composto por participantes/professores de diferentes estados brasileiros os quais atuavam em diferentes níveis de ensino, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Dessa forma, foi “possível identificar em muitas falas dos participantes uma perspectiva positiva em relação às tecnologias móveis. Duas professoras, no entanto, demonstraram preocupação quanto à aprendizagem móvel” (Gonçalves, 2021, p.182). Infere-se que a preocupação dessas duas professoras esteja relacionada ao fato de que “o uso eficiente destes artefatos digitais está atrelado ao desenvolvimento de habilidades

ciberculturais necessárias para uma cidadania participativa que exige, portanto, que seus interagentes dominem diferentes formas de letramento” (Avelar; Freitas, 2020, p. 60).

Além disso, “os participantes abordaram a necessidade de a escola buscar aproximação com a realidade digital da sociedade, aproveitando as possibilidades de mobilidade e da ubiquidade proporcionadas pelas tecnologias móveis” (Gonçalves, 2021, p.184). Tal perspectiva, elucida a fala do Nóvoa (2022) ao mencionar que a escola não pode perpetuar, em pleno século XXI, um modelo de educação tradicional, visto que a sociedade contemporânea emerge novas demandas.

Ademais, “também foram levantadas as possibilidades comunicativas desta tecnologia. Alguns professores ressaltaram que as tecnologias móveis podem contribuir para ampliar a motivação dos alunos e gerar maior engajamento dos alunos” (Gonçalves, 2021). Percebe-se, de um modo em geral, que os/as participantes revelaram, em sua maioria, uma percepção positiva das tecnologias móveis no contexto educacional, demonstrando que as tecnologias digitais podem auxiliar no processo educativo, uma vez que ampliam as nuances comunicativas e promovem motivação e engajamento dos/as estudantes nas aulas.

No entanto, conforme Gonçalves (2021), foi possível perceber que

a maioria dos professores não teve formação específica sobre uso de tecnologias móveis em práticas docentes. Assim, durante o curso, pude verificar que muitos deles desconheciam as possibilidades que esses recursos podem oferecer para produção de conteúdos, atividades, colaboração e comunicação.

A citação acima, remete a fala de Mattos (2018) ao elucidar que muitos/as dos professores/as de línguas atuais nunca tiveram experiências críticas de aprendizagem nos contextos de formação inicial ou continuada e, por isso, reproduzem experiências tradicionais em sala de aula.

A pesquisa acadêmica realizada por Marcos (2020) discutiu as percepções de professores/as acerca das mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa em três etapas: 1) planejamento das aulas; 2) no desenvolvimento de atividades em sala de aula e; 3) na recomendação de atividades extraclasse. Para isso, a pesquisadora ofertou um minicurso envolvendo o uso de mídias digitais a docentes de diferentes línguas estrangeiras de escolas públicas e privadas, pertencentes ao Núcleo Regional da Secretaria de Educação de Pato Branco/ Paraná.

Assim sendo, conforme Marcos (2020, p. 64):

apesar de todas as professoras participantes afirmarem que usam as mídias digitais nas suas aulas, na verdade, prevalece a consciência em prol do impacto

que tal uso pode acarretar, mesmo que na prática o uso seja esporádico para dois terços das participantes, ou seja, para a maioria delas.

Nota-se que, se de um lado a maioria dos/as estudantes têm demonstrado maior domínio das TDICs, muitos/as professores/as ainda as têm utilizado de forma esporádica nos processos de mediação da aprendizagem. Com isso, não resta dúvida de que esse descompasso acaba, de certa forma, distanciando ainda mais a prática pedagógica da realidade dos/as estudantes, fazendo com que a escola seja uma replicadora de métodos alheios às demandas da sociedade atual.

Nessa acepção, pensar as tecnologias digitais no contexto educacional é uma necessidade que se torna cada dia mais urgente, já que conforme Monte Mór (2017) a sociedade digital faz emergir uma nova cultura, novos meios de comunicação, novas linguagens, novos modos de construção de conhecimentos. No entanto, apesar da visão otimista em relação às tecnologias digitais em sala de aula, percebe-se, no trabalho de Marcos (2020), que elas ainda são usadas apenas como um instrumento ou recurso pedagógico, visto que

as professoras usam tais mídias digitais como um instrumento que faz parte de suas metodologias de trabalho com diferentes finalidades, como para: divertir (de forma lúdica por meio de músicas, vídeo clips), complementar ou reforçar um conteúdo; abordar um novo conteúdo; expor imagens; preparar um jogo online (Kahoot!) e projetá-lo usando o DataShow; acessar aplicativos com atividades que contenham som, imagem e/ou texto escrito, dentre outras. (Marcos, 2020, p. 99).

É vantajoso mencionar que a mediação inteligente das TDICs não é atributo inerente ao mesmo visto que “é necessário desenvolver com os estudantes o senso crítico e a autonomia para investigar e verificar a veracidade das informações”, bem como, “é desejável que eles se sintam capazes de produzir conteúdos confiáveis e relevantes, com base em princípios éticos” (Coscarelli; Ribeiro, 2021, p. 88).

Observa-se ainda, na análise do trabalho de Marcos (2020), que os/as professores/as, graduandos/as do curso de Letras, participantes da pesquisa

veem as mídias digitais como um recurso ou uma tecnologia educacional a mais que pode ser usada com o intuito de auxiliar ou suportar a abordagem ou o objeto de aprendizagem a ser apresentado na aula. Da mesma forma que o livro didático e o quadro são tecnologias educacionais, embora de natureza física, as mídias digitais também são tecnologias educacionais, porém de natureza digital.

Não obstante, mais do que enxergar as tecnologias digitais como recurso, é necessário compreendê-las como práticas linguísticas que possibilitam a ampliação do conhecimento e a problematização da nossa realidade. Logo, as TDICs, alinhadas ao processo educativo, contribuem na busca de uma educação libertadora voltada para justiça

social.

No trabalho realizado por Mesquita (2020), em que os/as participantes foram alunos/as e professores/as de Língua Inglesa do Núcleo de Cultura Linguística da Universidade Federal do Maranhão (NCL/UFMA), observou-se, também, uma postura otimista dos/as participantes em relação à integração das tecnologias digitais no processo de aprendizagem da Língua Inglesa, o que demonstra uma abertura para a realização de experiências nesse sentido como possibilidades para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Entretanto, a “maioria deles não possui formação, nem específica nem continuada, para integrar tecnologias digitais em suas práticas de ensino, o que preocupa se pensarmos na importância do letramento digital para os profissionais da educação” (Mesquita, 2020, p. 91). Além disso, comprovou-se que “os professores e alunos do NCL/UFMA utilizam dispositivos móveis para o ensino e para a aprendizagem de língua inglesa, contudo, sem que haja uma sistematização estratégica para esse uso” (Mesquita, 2020, p. 86).

Assim sendo, pode-se afirmar que tais professores/as estão atentos e abertos às mudanças que a sociedade sofre em relação ao mundo digital e tecnológico (Ribeiro, 2016). Isso, como fator positivo, também foi perceptível na pesquisa realizada por Andrade (2021) e demonstra que os/as professores/as, em sua maioria, mesmo sem uma formação contundente para trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula, utilizam-as para apoiar as práticas de ensino.

No entanto, conforme Mesquista (2020, p. 90), no contexto de formação docente, esses alunos fazem uso dos recursos tecnológicos para

Explorar aplicativos voltados para a aprendizagem de línguas, assistir videoaulas, acessar sites sobre o idioma. Com menor número de confirmações pelos alunos foram encontrados usos para fazer atividades/ testes, interagir em redes sociais, participar de cursos on-line e produzir conteúdos na língua estudada.

Diante disso, constata-se uma perspectiva de uso instrumental das tecnologias em sala de aula, o que não significa necessariamente algo ruim, mas essas práticas poderiam ser expandidas, fazendo com que o/a estudante deixe a postura de consumo de informações, para assumir atitudes voltadas para a produção de conteúdos. Ainda a este respeito, cabe mencionar que a maneira passiva perante as tecnologias digitais para fins de aprendizagem acaba privando o indivíduo de desenvolver diversas competências, inclusive, a do letramento digital- habilidade indispensável aos cidadãos do século XXI.

Nesse sentido, a extensão das tecnologias digitais, nos cursos de formação inicial

ou continuada, não deve se limitar apenas ao treinamento de professores/as para a utilização de mais uma tecnologia, mas também deve “propiciar espaços potenciais para que os professores (re)criem identidades críticas, permitindo o desenvolvimento de agência, novas atitudes pedagógicas e consciência crítica” (Mattos, 2018, p. 32), que, por sua vez, poderá conduzi-los a novas abordagens pedagógicas em direção ao aumento da consciência crítica de seus estudantes.

A pesquisa acadêmica realizada por Moraes (2020) contou com a participação de trinta e nove (39) futuros professores/as de línguas do 8º período do curso de Letras de uma Universidade Federal de Minas Gerais, matriculados na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, disciplina que trabalha com as tecnologias digitais voltadas para o processo de aprendizagem. Assim, semelhante, aos trabalhos anteriormente citados, Moraes (2020, p.123) elucida que

a partir dos apontamentos dos professores em formação inicial sobre as potencialidades de utilização das ferramentas digitais Kahoot e Mentimeter, foi possível verificarmos que as intervenções com essas ferramentas digitais foram bem recebidas pelos participantes desta investigação.

No entanto, como já mencionado, não basta apenas utilizar as tecnologias digitais em sala de aula, já que “a tecnologia é algo para se estudar, questionar, muito mais do que apenas algo para que se possa desenvolver novas estratégias de ensino” (Pardo, 2016, p. 03). Em outras palavras, é necessário atuar “nas brechas curriculares” (Duboc, 2014) para a implementação de novas práticas educacionais que sejam, de fato, capazes de proporcionar aos professores momentos para aprender, refletir e problematizar a mediação crítica das TDICs nas práticas de educação linguística.

Nessa acepção, como ponto relevante, Moraes (2020, p. 124) menciona que

alguns destes professores de línguas em formação inicial, apresentaram uma criticidade em relação às escolhas das ferramentas digitais, dos conteúdos de língua inglesa a ser trabalhado, souberam utilizar as ferramentas durante suas propostas de microensino.

Isso é bastante importante, já que os/as professores/as precisam “encontrar caminhos para a ruptura e não simplesmente adaptar essas novas tecnologias às rotinas e práticas preexistentes” (Pardo, 2016, p. 3). Trata-se, portanto, de proporcionar nos cursos de formação inicial ou continuada espaços em que as tecnologias digitais possam ser alinhadas à prática educativa, de forma a possibilitar a inclusão de saberes heterogêneos, subjetivos e contextualizados pautados em atividades que promovam o letramento digital.

Fica evidente, então, que, apesar de os/as professores/as participantes da pesquisa apresentarem percepções críticas em relação às TDICs, Moraes (2020) aponta que o curso

de formação inicial proporcionava uma disciplina voltada ao uso das tecnologias digitais no ensino de línguas, que reforçava ainda mais a perspectiva instrumental desse uso. Dessa forma, nota-se que é preciso que haja uma revisão curricular dos cursos de licenciatura, que envolva a dinamicidade das tecnologias digitais em todo o contexto educacional, pois “este tipo de abordagem não implica nenhuma mudança epistemológica, já que apenas absorve e adapta a tecnologia às práticas existentes” (Pardo, 2016, p.03).

A pesquisa realizada por Ramos (2022), com professoras de Língua Espanhola da rede municipal de ensino de Arroio Grande, apresentou diversos objetivos, dentre eles conhecer a concepção das docentes participantes sobre a integração das tecnologias na escola. Para isso, foram realizados momentos de ações formativas com o grupo de participantes, a fim de proporcionar uma formação reflexiva, de modo que as profissionais pudessem re/pensar a respeito de suas próprias práticas no âmbito das TDICs.

Assim com os dados obtidos, Ramos (2022, p.59) percebeu que

a tecnologia está presente no planejamento das aulas de Espanhol, e que as professoras utilizam além de ferramentas tecnológicas, a internet. Assim como no desenvolvimento, na qual as atividades são compartilhadas com os alunos através de grupos no WhatsApp, além de as professoras utilizarem ferramentas como Datashow, televisões e computadores para passar vídeos.

No entanto, assim como na pesquisa acadêmica de Marcos (2020), Mesquita (2020) e Moraes (2020), Ramos (2022) também percebeu que as professoras utilizavam apenas a dimensão instrumental do conceito de mídia-educação “em que utilizam as ferramentas tecnológicas e digitais como um suporte para o planejamento e desenvolvimento das aulas, mas excluem as outras duas dimensões, que são a crítica e a produtiva” (Ramos, 2022, p. 60). Dessa forma, entende-se a necessidade de uma formação docente mais relevante em relação às TDICs, de modo que os métodos, recursos e estratégias vivenciadas nos cursos de formação possam favorecer o processo de aprendizagem dos/as alunos/as (Avelar et al., 2018).

Assim sendo, é preciso oportunizar aos/às futuros/as professores/as de línguas, nos contextos de formação inicial ou continuada, experiências pedagógicas com as tecnologias digitais, de modo que, eles/as possam experimentar, testar, discutir e trocar informações acerca das possibilidades didáticas das TDICs em sala de aula, já que conforme Freire(1991), a prática docente crítica implica o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

4.2 Contribuições da formação docente para integração das TDICs

Compreendo que o trabalho dos/as professores/as de línguas em sala de aula é extremamente importante para que os/as estudantes possam desenvolver sua criticidade e agentividade de modo a exercer sua cidadania ativa (Monte Mór, 2018), principalmente no cenário atual em que a cultura digital demanda dos indivíduos novas habilidades para comunicar e expressar seus anseios. Com isso, é necessário assegurar uma formação, tanto inicial quanto continuada, em que os/as professores/as possam, de fato, compreender as tecnologias digitais como potencializadora da aprendizagem.

Nesse sentido, procuro compreender, na visão dos participantes das pesquisas as quais encaixam nesta categoria, as possíveis contribuições da formação docente para integração das tecnologias digitais como potencializadoras da aprendizagem de línguas. Dessa forma, 07 pesquisas acadêmicas encaixaram nessa categorização, sendo que deste total 05 pesquisas são de mestrado e 02 de doutorado, conforme pode-se observar no quadro a seguir:

Quadro 06. Pesquisas que abordam contribuições da formação docente para integração das tecnologias digitais

TÍTULOS DOS TRABALHOS	AUTORES/AS	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	ANO
1. Tecnologias móveis na educação: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas.	GONCALVES, Lilia Aparecida Costa.	Doutorado	UFRJ	2021
2. Formação de professores de Língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais	MIRANDA, Marilane de Abreu Lima.	Doutorado	UFMG	2020
3. Tecnologias digitais na formação dos professores de Língua portuguesa: linguagens, semioses e multimodalidade	PAES, Elizabeth Freitas Barreto da Silva.	Mestrado	IFF	2020
4. Formação docente na cultura digital: um estudo com professoras de espanhol	RAMOS, Larissa da Silva.	Mestrado	UNIPAMPA	2022
5. A linguagem que navega nesse infomar: letramentos multi hipermediáticos na formação inicial	SANTOS, Thais Maia	Mestrado	UNEB	2020

docente em Língua portuguesa

6. O docente do curso de letras no ciberespaço: a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias	SILVA, Daine Cavalcanti da.	Doutorado	UFPA	2022
7. Formação continuada de professores de Língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais	ROCHA, Maria Nelma Marques da.	Mestrado	UCS	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas requer do/as professor/as a percepção crítica acerca das construções linguísticas que perpassam nos meios digitais, visto que, por meio delas, é possível acessar, produzir e compartilhar informações. Além disso, as TDICs ampliam a forma como nos comunicamos com o mundo, levando em consideração os aspectos inerentes à cultura: as pessoas, o meio social e suas inter-relações.

Assim sendo, com o intuito de analisar as contribuições da formação docente para a integração das tecnologias digitais, Gonçalves (2021) propôs um curso on-line na plataforma Moodle denominado Tecnologias Móveis para o Ensino de Língua. O curso foi vinculado ao Projeto Letras 2.0/UFRJ e desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia (LingNet/UFRJ), com objetivo de proporcionar uma formação continuada em que os participantes pudessem discutir e refletir acerca das possibilidades pedagógicas das tecnologias móveis na educação.

Nesse sentido, o curso contou com a participação de professores/as de vários estados brasileiros e que atuavam em diferentes níveis de ensino: Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio, Superior. Tendo, também, professores/as de escolas públicas das redes municipais, estaduais e escolas particulares e docentes de cursos livres de idiomas. Conforme Gonçalves (2021), ao término do curso, “foi possível perceber que a formação resultou em mudanças de atitude, renovação de práticas e ampliação do repertório das estratégias empregadas pelos professores” (Gonçalves, 2021, p. 212).

Além disso, Gonçalves (2021, p. 221) concluiu que

a participação no curso possibilitou que os professores reconhecessem a viabilidade e a importância de incorporar as tecnologias móveis nas suas aulas. Pode-se perceber que um dos obstáculos enfrentados para essa incorporação é o pouco conhecimento dos professores sobre as possibilidades da tecnologia, o que pode resultar em dificuldades e, conseqüentemente, na falta de motivação

e segurança.

Tal percepção, coaduna com o pensamento de Flores e Freitas (2019, p. 08) ao elucidarem que “o peso das novas tecnologias no ensino é enorme, muitas vezes representa desafios para profissionais da educação, mesmo para os mais experientes”. Dessa forma, é comum a falta de motivação e segurança dos professores/as em re/conhecer as possibilidades pedagógicas das tecnologias no cotidiano escolar (Freitas, 2019).

No entanto, apesar das dificuldades em relação às TDICs, os/as professores/as participantes da pesquisa de Gonçalves (2021) reconhecem que as práticas realizadas ao longo do curso contribuíram para que eles/as pudessem inovar suas metodologias de ensino, já que “as atividades práticas do curso envolveram o olhar para a sala de aula, ou seja, as atividades eram contextualizadas com o conteúdo que o professor iria trabalhar com seus alunos” (Gonçalves, 2021, p. 241). Nesse bojo, nota-se que a aprendizagem caracteriza-se como um processo dinâmico e dialógico que ocorre por meio dos espaços de trocas e de negociações de sentidos. Em outras palavras, pode-se afirmar que “o ensino requer reflexão crítica sobre a prática educativa, implica em um exercício contínuo do que se diz sobre as próprias ações e um exame da coerência entre discurso e prática” (Flores e Freitas, 2019, p.10).

Gonçalves (2021) elucida que a grande contribuição do curso foi a tomada de consciência do professor sobre a sua própria prática, não apenas no que se refere às tecnologias, mas a adequação das suas práticas ao contexto atual” (Gonçalves, 2021, p. 275). Isso também foi perceptível na pesquisa realizada por Miranda (2020), que envolveu professores/as de inglês da rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais, pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) da cidade de Ponte Nova.

Ao desenvolver um Curso de Formação Pedagógica dos Multiletramentos (CFPM), com duração de cinco meses, 110 horas e um encontro presencial, Miranda (2020) afirma que

Ao serem indagados se o processo de formação influenciou o enriquecimento de suas práticas pedagógicas, todos os participantes responderam positivamente, já que a formação promoveu reflexões sobre suas práticas pedagógicas, visto que eles tiveram oportunidade de comparar suas práticas anteriores com o conhecimento construído sobre abordagens de ensino discutidas, conceitualizadas e aplicadas, além de terem tido a oportunidade de alinhá-los a objetivos cognitivos de aprendizagem como foi feito durante todo o processo (Miranda, 2020, p.168)

De tal forma, percebe-se a formação inicial ou continuada pode favorecer o entendimento das novas tecnologias digitais e das novas formas de linguagens, visto que,

quando bem articuladas, proporcionam aos/às professores/as reflexões contundentes sobre suas práticas, direcionando-os a uma linha crítica que permite reconstruir ou desconstruir todo o tipo de conhecimento fixo, pronto ou definido. Nesse caminho, os “professores podem também perceber, em retrospectiva, que eles têm ficado presos a uma rotina irreflexiva, usando poucos processos ou uma mistura e sequência de processos de conhecimento que não se alinham na prática com as metas de aprendizagem estabelecidas” (Kalantzis e Cope, 2012, p. 360).

Em fundamentos gerais, as teorizações provenientes dessas pesquisas acadêmicas têm evidenciado que tanto na pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2021) quanto na pesquisa realizada por Miranda (2020), o curso de formação ajudou bastante no desenvolvimento de um/a professor/a reflexivo que não se restringe à dimensão tecnológica. Em outras palavras, os/as professores/as participantes da pesquisa refletem acerca das tecnologias digitais na própria prática, não se limitando a almejar apenas uma competência técnica de como usar ou operar um recurso tecnológico.

Ainda, pode-se afirmar que na pesquisa de Miranda (2020, p. 174), ao final do curso, os participantes em formação demonstraram entender que

que os estudantes da era digital são agentes ativos que pesquisam informações em várias fontes, responsabilizam-se pela própria aprendizagem e se sentem confortáveis com as tecnologias digitais. Quanto aos atributos dos professores contemporâneos, os participantes puderam perceber que eles são designers de ambientes de aprendizagem e não aqueles que regurgitam o conteúdo do livro didático.

Dessa forma, nota-se que os sujeitos envolvidos na pesquisa perceberam a necessidade das tecnologias digitais em sala de aula, não apenas como instrumento técnico, mas também como possibilidades pedagógicas que carecem de planejamento e de escolhas metodológicas relacionadas, principalmente, à vida do aluno, tendo em vista que um efetivo processo de aprendizagem implica, justamente, na participação/intervenção contínua do estudante (Freire, 1991).

Esse mesmo entendimento foi notório nas pesquisas desenvolvidas por Ramos (2022) e Rocha (2020), em que os/as participantes alegam que as TIDCs nos contextos de formação docente contribuem para melhorar a aprendizagem dos/as estudantes. Com isso, ao ofertar um curso de formação continuada para 3 professoras de Língua Espanhola da rede pública do município de Arroio Grande/RS, Ramos (2022) afirma que as participantes avaliaram como positiva as contribuições da formação continuada, visto que elas puderam construir seu processo de formação e agir de forma colaborativa no planejamento das atividades propostas.

Assim sendo, Ramos (2022, p. 91) elucida que

O curso de formação continuada contribuiu com a vida profissional das professoras envolvidas, fazendo com que as docentes desenvolvessem capacidade de refletir sobre sua própria prática e se apropriassem crítica e criativamente das tecnologias, mostrando significados e funções ao trabalhar com os alunos, ao invés de consumi-las passivamente.

Essa percepção acerca das contribuições da formação docente vai ao encontro daquilo que Freire (1997) acredita a respeito dos processos formativos, ao passo que ele elucida que “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política” (Freire 1987, p. 86).

Dessa maneira, nota-se que os sujeitos participantes das pesquisas de Gonçalves (2021), Miranda (2020) e Ramos (2022) entendem que a formação docente proporcionam novos entendimentos acerca das tecnologias digitais, uma vez que elas passam a serem vistas como apoio à aprendizagem, visto que promovem reflexões acerca do próprio trabalho docente, possibilitando melhorias para o desenvolvimento profissional do docente e da sua prática pedagógica (Nóvoa, 2013).

Diferentemente dessa percepção, a pesquisa realizada por Santos (2020), com 10 discentes graduandos/as do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, Campus I, demonstrou que os/as participantes apresentam uma visão mais mecânica do que inventiva das tecnologias digitais. Isso, possivelmente, está relacionado ao fato de eles/as alegarem que, no decorrer da formação, obtiveram conhecimentos sobre as tecnologias digitais, mas sem muito aprofundamento. Para eles/as, “a melhora do curso no viés da cultura digital aconteceria a partir de treinamentos e oficinas” (Santos, 2020, p.109).

No entanto, a noção de treinamento no contexto da formação docente pode não conferir aos sujeitos a criticidade, a autonomia e a autoria no processo formativo. A este respeito, Freire defendia que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p. 15). Sendo assim, a formação inicial ou continuada, no contexto da cultura digital, precisa, além de um “treinamento” para o uso das TDICs, do desenvolvimento de processos de criação tecnológicas vinculado às demandas e aos desejos da condição humana.

Semelhantemente à pesquisa realizada por Santos (2020), o estudo desenvolvido por Silva (2022) com a participação de 32 docentes do curso de Letras com habilitação

em língua portuguesa, apontou, em sua maioria, que as formações recebidas, quando graduandos do curso de Letras, não contribuíram para a sua prática pedagógica, já que as formações eram básicas e não tratavam de tecnologias que pudessem auxiliar no curso de Letras.

Cabe mencionar ainda que o questionário o qual tinha o objetivo de conhecer o perfil dos respondentes foi aplicado no ano de 2019, com professores/as que, possivelmente, haviam se formado há décadas. Logo, isso ratifica a fala de Sabota (2018) ao mencionar que os cursos de formação de professores de línguas ainda não conseguiram oferecer uma formação sólida aos professores/as, principalmente no que diz respeito às tecnologias digitais.

Dessa forma, ficou evidente nas pesquisas realizadas por Santos (2020) e Silva (2022) que os cursos de Letras ainda apresentam desafios para proporcionar aos/às estudantes um estudo mais aprofundado sobre a cultura digital, com disciplinas que tragam referências teóricas que tratem de temas como gêneros híbridos, sociedade em rede, linguagens hipermidiáticas, entre outros assuntos de extrema relevância para se compreender as práticas linguísticas atuais. Logo, é “importante, ainda, expandir as reflexões e asserções sobre o ‘digital’ e o que ele muda na aprendizagem” (Monte Mór, 2017, p. 4).

Na pesquisa acadêmica desenvolvida por Rocha (2020), com a participação de professores/as de Língua Inglesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino de Garibaldi/RS, as professoras “verbalizam que não houve momento de formação continuada de professores de Língua Inglesa ofertado pelo município e, nem mesmo, formação continuada voltada para o uso das TDICs em sala de aula (Rocha, 2020, p. 130). Logo, elas não mencionaram as contribuições da formação continuada para o entendimento das TDICs.

Como elucida Freire (2014, p. 82) “a negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador”, principalmente no mundo contemporâneo em que a escola urge a necessidade de novos letramentos. Nesse sentido, a formação inicial e continuada se torna indispensável ao professor, já que por meio dela os/as docentes podem “refletir a sociedade em suas mutações de linguagem, relacionamentos, trabalhos e modos de construção destes” (Monte Mór, 2017, p. 277).

Outro ponto crucial observado na pesquisa de Rocha (2020) foi o reconhecimento, por parte das participantes, acerca das tecnologias digitais para o processo formativo,

visto que “possibilita melhorar a formação, uma vez que, perpassa à prática docente, implicando na interação entre os aprendizes e entre o professor, assim como, possíveis impactos na forma de aprendizagem, por essa ter a possibilidade de se tornar autônoma” (Rocha, 2020, p.144).

Ao analisar as pesquisas acadêmicas de Gonçalves (2021), Miranda (2020), Paes (2020), Ramos (2022), Santos (2020), Silva (2022) e Rocha (2020) foi possível entender que, apesar de a maioria dos/as participantes compreenderem as contribuições da formação docente para o entendimento das tecnologias digitais, há indícios de que a visão deles/as ainda está restrita na noção de que a formação alinhada às TDICs favorece ao docente subsídios para planejar aulas dinâmicas e interativas.

Dessa forma, percebe-se que há “certa fragilidade em relação à conexão entre língua(gem) e tecnologias digitais, ocasionada, muitas vezes, pela lacuna que há na formação universitária de professores de línguas no Brasil (Avelar; Lopes, 2024, p. 13). Sob essa ótica, as contribuições da formação docente em relação às TDICs devem possibilitar aos/às docentes novas percepções acerca das tecnologias digitais, não apenas como ferramentas que promovem melhorias metodológicas.

Em outras palavras, é preciso reconhecer que elas contribuem para ressignificar as práticas de linguagens, de modo a conceber o espaço da sala de aula como mundo social em que os discursos que ali operam correspondem a representações da realidade construída durante as negociações imbuídas no ato de ensinar (Moita Lopes, 2018; Pessoa, 2018).

Ainda a este respeito, Avelar e Lopes (2024, p.13) elucidam que alguns professores apresentam

o entendimento do uso das tecnologias como práticas pedagógicas, e as utilizassem com recursos ou ferramentas em suas aulas, faltavam (e ainda faltam) condições para que os docentes pudessem ressignificar suas práticas a partir das perspectivas dos multiletramentos.

De tal forma a transgredir as contribuições da formação docente do/a professor/a de línguas para o entendimento das tecnologias digitais, é necessário que os espaços formativos promovam discussões, debates acerca das relações entre língua(gem) e tecnologias digitais, de modo que haja a compreensão e o aprimoramento do letramento digital. Por isso, Cope e Kalantzis (2009) sugerem a criação de uma pedagogia contundente, crítica, criativa e emancipatória capaz de potencializar o trabalho do/a professor/a e transformar sua prática educativa.

4.3 As práticas de letramentos e de multiletramentos na formação inicial

Entendo que as discussões a respeito das práticas de letramentos e de multiletramentos na formação inicial são relevantes para refletir e repensar as práticas de educação linguística. Por isso, os multiletramentos³ foram considerados neste estudo, visto que apesar de eles apresentarem definição distinta dos letramentos digitais, estão interligados e foram observados em contextos específicos, os quais podem nos ajudar a promover práticas pedagógicas significativas.

Além disso, os multiletramentos colaboram de forma profícua para o desenvolvimento de competências leitoras proficientes, possibilitando, portanto, uma formação abrangente dos indivíduos. Dessa forma, as práticas de letramentos e de multiletramentos nos cursos de formação docente deve ser vistas de maneira crítica e democrática, como “forma de combater a violência epistêmica através da inserção, na lógica hegemônica, de outras lógicas que ela silencia” (Jordão, 2017, p.193).

Em outras palavras, é pertinente proporcionar aos docentes práticas multiletradas, potencializadas ou não pelas TDICs, que utilizam a língua de modo proficiente não somente para se comunicar, mas também para se posicionar como cidadãos ativos nos diversos contextos sociais que se apresentam.

Dessa maneira, procuro, por meio dessa categorização, compreender o que as (04) pesquisas acadêmicas as quais enquadraram nessa categoria abordaram sobre as práticas de letramentos e de multiletramentos no curso de formação inicial.

Quadro 07. As práticas de letramento digital e de multiletramentos no curso de formação inicial

TÍTULOS DOS TRABALHOS	AUTORES/AS	NÍVEL	INSTITUIÇÃO	ANO
1. Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa.	MARTINS, Felipe Roberto.	Mestrado	UNIFESP	2023
2. Práticas de multiletramentos com tecnologias digitais da informação e comunicação no curso de licenciatura em letras/português da Universidade Federal de Alagoas	SOARES, Deyse Mara Romualdo.	Mestrado	UFAL	2021

³ normalmente envolvem o trabalho com as TDICs, caracterizando-se também por ser uma prática em que a ação tem origem no contexto em que os estudantes estejam inseridos (quer seja popular, local ou de massa) compreendendo múltiplas linguagens, mídias e gêneros conhecidos por eles, a fim de possibilitar aos alunos um caráter crítico, pluralista, ético e democrático ao seu processo de formação (Rojo e Moura, 2012).

3. Multiletramentos na formação inicial de professores: estudo sobre a presença do letramento digital no currículo do curso de letras português do CEAD UFPI	RODRIGUES, Adelane Brito.	Mestrado	UFPI	2020
4. Formação continuada de professores de Letras frente as implicações do letramento digital	JUNIOR, Michael Gouveia De Sousa.	Mestrado	UFMG	2020

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A pesquisa acadêmica realizada por Martins (2023) procurou investigar, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), de dois cursos de Letras/ Português, a presença do letramento digital, bem como averiguar em que medida o Projeto Pedagógico de Letras/ Português, de duas instituições de ensino superior – uma pública e outra particular – apresenta a importância do letramento digital para o desenvolvimento da competência leitora do futuro professor de Língua portuguesa da escola de Educação Básica.

Assim sendo, ao analisar o PPC de uma instituição de ensino superior pública, Martins (2023, p. 87) percebeu que

Não há nenhuma menção sobre tecnologia, tecnologia digital e cibercultura nas ementas das unidades curriculares do PPC da instituição de ensino superior pública. As expressões foram escolhidas por ilustrar, de forma direta, a presença ou não, destas informações no Projeto Pedagógico de Curso de Letras/ Português nesta IES pública. No Projeto da IES pública há a expressão letramento digital por apenas duas vezes, explicitamente, em seu texto, somente nas referências bibliográficas das disciplinas de Formação Docente, Ensino de Língua e o Uso das Tecnologias digitais de Informação e Comunicação".

Essa lacuna na formação docente dos professores de línguas reverbera, de forma avassaladora, trazendo resultados negativos ao processo de aprendizagem dos próprios formandos e, conseqüentemente, dos seus futuros estudantes, visto que a criticidade do/a professor/a, em sua maior parte, é fruto do intermédio da problematização diária de sua formação docente. Dessa forma, “não se trata de solapar as ideologias que os/as alunos/as possuem, significa tão somente apresentar-lhes outras possibilidades sem necessidade de adesões” (Oliveira, 2021, p. 298).

Assim, entende-se que negar aos professores, em especial de línguas, o direito de vivenciar as práticas de letramento digital, no âmbito da formação docente, significa privá-los das novas formas de linguagens e culturas que ali se aglutinam. Pode-se afirmar, ainda, ao analisar o resultado da pesquisa de Martins (2023), que há uma controvérsia

enorme naquilo que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seus regulamentos e documentos orientam e exigem dos professores em relação ao letramento digital, visto que, no contexto de formação docente, essa prática ainda é bastante restrita.

Sendo assim, entende-se que é nos espaços de formação continuada que os docentes precisam desenvolver a autonomia epistemológica por meio de experiências capazes de lhe dar condições e espaços para refletir sobre suas praxiologias, principalmente a respeito daquelas que envolvem que o letramento digital e os multiletramentos (Sabota, 2018). Diferentemente dessa acepção, a pesquisa acadêmica realizada por Martins (2023) demonstrou, ainda, que

O PPC de Letras/ Português encampa parcialmente o letramento digital de modo a apresentar propostas para promover a competência leitora do futuro professor de língua portuguesa, isto é, esta competência poderia ser mais enraizada nas unidades curriculares (Martins, 2023, p.88).

Ainda nessa mesma linha de pensamento, a pesquisa desenvolvida por Martins (2023) evidenciou que “a formação inicial do professor de língua portuguesa é ainda corporificada, mais pela competência leitora e menos pela competência digital” (Martins, 2023, p. 92). Para tanto, torna-se imperativo, urgentemente, a inserção das práticas de letramento digital e de multiletramentos no contexto de formação docente, de forma que os professores consigam desenvolver novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado.

Em outras palavras, é preciso re/pensar o currículo do curso de Letras, de modo que os futuros professores possam revisar e ampliar “as perspectivas sobre linguagem, comunicação, cultura, diversidade, poder, construção de conhecimento, construção de sentidos, formas de participação e interação, agência, cidadania, língua, cultura e diversidade cultural” (Monte Mór, 2019, p. 323). Paralelamente a essa realidade, a pesquisa acadêmica realizada por Martins (2023, p. 96) demonstrou, ainda, que o PPC do curso de Letras de uma instituição de ensino superior particular também não apresenta

“As expressões tecnologias digitais, formação inicial, multimodalidade, ciberespaço e cibercultura não foram localizadas, nenhuma vez, no texto do PPC. Definitivamente, um Projeto Pedagógico que não contempla em suas propostas tais conceitos pode não os contemplar no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores de língua portuguesa, na sala de aula, da universidade.”

Essa ausência gera bastante preocupação, visto que a sociedade contemporânea caminha cada vez mais digital, demandando dos professores não apenas os conhecimentos teóricos das disciplinas, mas também o desenvolvimento de métodos adequados de utilização das novas tecnologias (Nóvoa, 2009). Com isso, não basta apenas (re)conhecer

as tecnologias digitais que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas é preciso, também, apropriar delas de forma coerente, reflexiva e criativa.

Ainda a respeito da pesquisa de Martins (2023, p. 96), compreende-se que

o PPC de Letras/ Português instituição de ensino superior particular aborda pouco, assim como o da IES pública o letramento digital, de modo a cooperar com a competência leitora do futuro professor de língua portuguesa, ou seja, a abordagem acontece, mas é pouco detalhada nas ementas das disciplinas e/ ou unidades curriculares, o que é passível de melhora.

Isso, sem sombra de dúvidas, é um aspecto que causa bastante estranheza, visto que nos dois PPCs analisados houve pouco trato a respeito dos conceitos de letramento digital e multiletramentos. Nesse sentido, fica evidente que “nas últimas décadas, dissertações, teses e vários levantamentos realizados por agências especializadas evidenciam a tão discutida ‘distância entre o idealizado e o realizado’” (Monte Mór, 2018, p.04).

Pelo ponto de vista bhaktiniano, essa distância pode ser entendida como um conflito natural o qual envolve forças centrípetas e centrífugas (Bhaktin, 1993) que são visíveis no ambiente escolar em que uma busca, em direção centrípeta, por preservar as práticas pedagógicas e sociais que já estão estabelecidas, apenas aperfeiçoando-as; outra procura, em direção centrífuga, por exercer uma pedagogia crítica que dê conta de promover reflexões, oportunizar novos conhecimentos e ultrapassar os muros da escola, no sentido da análise crítica da realidade (Monte Mór, 2013).

Ainda vale mencionar que, em pleno século XXI, principalmente após a pandemia, tornou-se indispensável as práticas de letramento digital e de multiletramentos na formação inicial ou continuada dos professores de línguas. Logo, é necessário questionar/rever o modelo de formação docente proposta por um sistema utópico que exige professores letrados digitalmente, mas oferece pouco ou nenhum respaldo aos professores. Dessa forma, “estas incoerências, no meu caso pessoal, me levam a lutar mais. A denunciá-las, a combatê-las no sentido de superá-las, jamais à desesperança em que quedaria mudo e sem amanhã” (Freire, 1997, p. 112).

Semelhantemente à pesquisa de Martins (2023), a pesquisa acadêmica desenvolvida por Soares (2021) teve como um dos objetivos verificar a presença das competências e habilidades referentes às práticas de multiletramentos com TDICs na matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras/Português da UFAL. Para isso, ela fez uso do método de análise documental do PPC e aplicou um questionário online

semiaberto aos vinte e dois (22) professores do curso de Letras/Português, utilizando o Google Forms, dos quais apenas (16) docentes responderam questões relativas aos objetivos específicos em que um dos itens abordou as práticas de multiletramentos na formação docente.

Dessa forma, em relação às práticas de multiletramentos no curso de Letras/Português da UFAL, os dados da pesquisa científica de Soares (2023, p. 119) demonstrou que

os professores estão caminhando para inclusão dos multiletramentos e uso das TDIC na sua prática docente e na formação de seus licenciandos. Embora não tenhamos encontrado o termo multiletramentos (propriamente dito) no PPC, encontramos indícios e a presença dos multiletramentos nas ementas de algumas disciplinas.

Assim sendo, é possível notar tanto na pesquisa de Martins (2023) quanto na pesquisa de Soares (2021) que o curso de Letras ainda tem muito a avançar em relação aos multiletramentos e às TDICs no processo formativo, pois esses não se encontram integrados no processo de ensino e aprendizagem dos licenciandos.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os resultados das pesquisas acadêmicas de Martins (2023) e Soares (2021) evidenciam que “a atual situação dos cursos de formação de professores tem demonstrado uma realidade ainda distante do que se considera ideal em se tratando das tecnologias digitais e suas implicações para o ensino” (Marzari e Leffa, 2013, p.05). Percebe-se que, desde 2013, as autoras já notaram lacunas na formação docente em relação às TDICs para a promoção de práticas de letramento digital e de multiletramentos.

A respeito do entendimento dos multiletrados, a pesquisa de Soares (2021) menciona que “31,25% dos docentes afirmaram não saber do que se tratava, dentre eles dois docentes afirmaram que os multiletramentos não fazem parte de sua formação e não tinham experiência na área” (Soares, 2021, p. 104). Dessa forma, preparado ou não para atuar no atual contexto educacional, o futuro professor de línguas terá de desenvolver estratégias inovadoras para o ensino e formação de seus aprendizes (Marzari e Leffa, 2013, p.06).

No que diz respeito à presença dos multiletramentos na formação de seus licenciandos de Letras/Português, “18,8% responderam que não sabiam se ocorria” (Soares, 2021, p.110). Além disso, os resultados da pesquisa realizada por Soares (2021, p.119) evidenciaram “que os multiletramentos não estão presentes nas disciplinas do curso de Letras/Português; no entanto, eles se fazem mais presentes na prática docente

dos professores nas aulas de suas disciplinas específicas”. Essa lacuna na formação docente no que diz respeito às práticas de multiletramentos acaba, cada vez mais, nos distanciando de um ideal humanizador, ou seja, da dimensão política e social da educação escolar enquanto meio de luta contra as desigualdades sociais (Freire, 1997).

Entendo que uma mediação crítica das práticas de letramento digital e de multiletramentos, no contexto de formação docente, deve partir da compreensão de que é por meio da linguagem que nos comunicamos, que nos informamos, que nos expressamos e, mais do que isso, nos constituímos, negociamos sentidos e nos posicionamos no mundo (Oliveira; Martins, 2020; Moita Lopes, 2003). É elementar, para tanto, que o/a professor/a entenda a ubiquidade das novas linguagens, tanto daquelas que circulam no meio digital, quanto daquelas que permeiam nos suportes físicos, mais do que é isso, que tenha a percepção crítica dos discursos engendrados nessas linguagens.

Nessa acepção, depreende que se o/a professor/a não tem acesso a uma formação basilar, principalmente voltada para as práticas digitais e multiletradas, ele vai re/produzir em sala de aula, ainda que de forma inconsciente, discursos de ódios e opressões que, na maioria das vezes, aparecem de maneira camuflada nos textos. No entanto, como ponto fulcral, pode-se notar na pesquisa realizada por Soares (2021) que, mesmo com a ausência dos multiletramentos nas disciplinas do curso de Letras/Português, os docentes procuram fazer com que eles se tornem presentes nas aulas de suas disciplinas específicas. Com isso, pode-se afirmar que eles fazem uso das “brechas curriculares” (Duboc, 2014) de forma a aproveitar espaços e momentos na sala de aula para propor atividades contemplando as novas formas de produção, circulação e recepção de discursos contemporâneos.

Nesse sentido, entendo a relevância da percepção crítica do/a professor/a para compreender que a formação docente é um processo contínuo o qual não ocorre apenas dentro das universidades. Logo, antes de ser um docente, ele precisa primeiro ser um pesquisador, um indivíduo coerente e comprometido com as questões políticas, sociais e culturais. A este respeito Freire (1997, p. 103) nos adverte elucidando que

uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade.

Assim sendo, é preciso aventarmos por uma formação inicial ou continuada que contemplem, de forma significativa, as práticas de multiletramentos e de letramento

digital, mas não podemos restringir, jamais, o nosso conhecimento apenas naquilo que nos foi ensinado nos cursos acadêmicos.

Ainda de modo semelhante às pesquisas de Martins (2023) e Soares (2021), a pesquisa acadêmica realizada por Rodrigues (2020) teve como um dos propósitos verificar como o curso de Letras Português do Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD UFPI) forma professores letrados digitalmente. Para tanto, foi feita a análise de conteúdo para verificar a presença do letramento digital tanto nos modelos teórico-didático-filosóficos quanto na grade curricular do projeto político-pedagógico do curso de Letras Português do CEAD UFPI.

Os resultados demonstraram que o letramento digital está presente nos modelos teórico-didático-filosóficos e em poucas disciplinas do curso, manifestando-se apenas em um pequeno número de ementas e nas referências bibliográficas adotadas por elas. No entanto, devido ao período de elaboração do PPP, final dos anos 2000, identificamos uma visão instrumental de tecnologia e, conseqüentemente, uma visão mecanicista de letramento digital. Compreendo, por conseguinte, a necessidade da revisão do PPP, considerando que a autora da pesquisa acadêmica, Rodrigues (2020), fez a análise de tal documento após 20 anos da sua elaboração, porém no decorrer desse tempo, as práticas de linguagens mudaram, ou seja, elas “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2017, p. 66).

Nesse sentido, para que haja uma verdadeira transformação da prática docente, considerando-se as tecnologias digitais existentes,

[o]s professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. [...] Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (Freitas, 2010, p. 340).

Desse modo, entende-se que as práticas de letramentos digitais e de multiletramentos nos cursos de formação inicial ou continuada devem partir de uma pressuposição crítica, de modo que a língua/gem possa, de fato, problematizar questões sociais ali presentes ou ser suscitadas a partir do conteúdo do texto (Duboc, 2018). Com isso, Duboc (2018) nos convida re/pensar as práticas de letramentos por meio das “*brechas curriculares*”, que, segundo ela, envolve uma “postura filosófica problematizadora para além de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar” (Duboc, 2014, p.

226).

Ainda no tocante a formação continuada de professores de letras frente às implicações do letramento digital, a pesquisa acadêmica realizada por Junior (2020), com professores da Unidade Acadêmica de Letras, de uma universidade pública do interior do Nordeste, entre os meses de junho e outubro de 2019, demonstrou que os professores, participantes do estudo, re/conhecem a importância do estudo contínuo para aperfeiçoar as práticas de letramentos digitais.

Além disso, ele/as re/conhecem a necessidade de(re)avaliar constantemente a sua prática pedagógica e o entendimento de que os recursos tecnológicos são ferramentas, isto é, meios para alcançar objetivos pré-estabelecidos. Dessa forma, “os dados demonstraram que os participantes estão trabalhando sua formação e desenvolvendo, com autonomia e independência da legitimidade do espaço acadêmico, ações que ampliam seu repertório de saberes” (Junior, 2020, p.113).

No entanto, conforme Junior (2020, p.116), os professores, participantes da pesquisa

não recorreram ao contexto acadêmico para aprenderem sobre os dispositivos tecnológicos digitais, eles utilizaram suas experiências do cotidiano na condição de não professores para expandir sua formação, com o objetivo de tornarem suas práticas, o ensino e aprendizagem mais dinâmicos, efetivos e coerentes com a realidade da qual fazem parte.

Considerando, portanto, as possíveis lacunas na formação desse/as professores/as no que diz respeito ao letramento digital, faz-se pertinente re/pensar as tecnologias digitais no contexto de formação docente, para que ele/as possam questionar e expandir determinadas leituras de mundo, de maneira a re/desconstruir sentidos por meio das TDICs (Oliveira, 2023; Monte Mór, 2015), visto que a partir delas podemos mobilizar e criar outros conhecimentos para além das questões técnicas ou linguísticas.

CAPÍTULO 5

ALGUNS DESDOBRAMENTOS, POR ENQUANTO

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (Freire, 2014, p. 50).

Numa reflexão como esta, a palavra final não acontece. Não há fechamento, acabado ou final. Aqui, na verdade, é o início de outras perspectivas, de outras maneiras de ser, agir, viver e expressar. Tenho a plena consciência de que, ao longo deste estudo, fui redundante, fui recorrente e enfática, mas isso, também, é ser professor!

Nada foi sem propósito, tive a necessidade de rebater naqueles assuntos que considero relevantes para uma boa atuação do/a professor/a de línguas, pontos que eu sei que ainda estão impedindo um trabalho de mais qualidade. Em alguns momentos, deixei escoar as minhas emoções, para que na ambiguidade da linguagem ficasse o meu apelo(amoroso) à inquietação, à pesquisa, à reflexão, à descoberta, sobretudo, acerca das tecnologias digitais que hoje redefinem o papel do/a professor/a, em especial, de línguas.

Não resta dúvidas de que as transformações advindas da globalização no cenário econômico, cultural e social provocaram novos letramentos, por meio das tecnologias digitais, evidenciando também a necessidade de re/pensar a formação dos/as professores/as de línguas. Logo, a língua não deve mais ser considerada como um objeto a ser ensinado, mas sim entendida como um processo, uma prática social (Menezes de Souza, 2019).

Destaca-se, portanto, a relevância das tecnologias digitais na formação dos/as professores/as de línguas como proposta para ressignificar discursos e práticas de ensino que partem de uma concepção reducionista de língua, isto é, que priorizam apenas o estudo das palavras e das frases descontextualizadas, sem considerar as diversas linguagens existentes no meio digital.

Logo, entende-se que toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem tanto nas práticas de necessidades informais quanto naquelas relacionadas às ações formais. Cabe, portanto, a escola viabilizar o acesso do/a estudante às diversas manifestações da linguagem, considerando “a relevância da inserção das novas tecnologias na sociedade o que estabelece novas linguagens que devem ser

trabalhadas no sistema de ensino” (Flores e Freitas, 2020, p. 228).

Nessa acepção, se a finalidade da escola é formar cidadãos capazes de utilizar a língua/linguagem nas diversas práticas sociais, tanto os/as educadores quanto os/as estudantes precisam adquirir as habilidades para lidar com as tecnologias nas mais diversas situações do cotidiano, de modo que elas não sejam vistas apenas como suporte inócuo na aprendizagem, mas como possibilidades pedagógicas que inauguram outras formas de interação por meio da linguagem.

Assim sendo, compreendo que é necessária uma mudança no pensar pedagógico, principalmente no contexto de formação docente. É interessante rever a forma de ensinar, de compartilhar o conhecimento e de gerenciar as informações, pois o mundo está cada vez mais se digitalizando em decorrência das novas tecnologias, promovendo, transformações profundas na maneira de ser, agir, interagir, etc. Com isso, “não se sabe qual o futuro das próximas gerações, por isso, é necessário preparar as pessoas para desenvolver as linguagens de seu tempo, para que não vivamos em contextos de excluídos ou analfabetos digitais” (Flores e Freitas, 2020, p. 228).

De qualquer forma, pode-se afirmar que não há mais espaço no ambiente escolar para os velhos hábitos e recursos obsoletos os quais descartam as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais. Assim, é pertinente re/pensar as novas tecnologias na educação linguística, pois a aprendizagem de uma língua vai muito além da capacidade de ouvir, ler, falar e entender. No entanto, um dos principais desafios, quando se trata de educação escolar, é preparar os/as professores/as para lidar com as TDICs como possibilidades pedagógicas que proporcionam novas formas de viver, de pensar, de ensinar e de aprender.

Entretanto, em meio à leitura da palavra, do mundo e de si mesmo, é possível despertar a consciência crítica (Freire, 1997) dos/as docentes, de forma que, eles percebam que, por meio das TDICs, é possível proporcionar aos estudantes novas maneiras de sentir, agir e reagir instantaneamente na sociedade digital. Essa nova capacidade é, na verdade, um novo “modo de ser” que exige habilidades que vão além do simples ato de manusear as tecnologias digitais.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo geral elaborar um panorama das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* de universidades brasileiras, entre os anos de 2020 a 2023, sobre as tecnologias digitais no contexto de formação inicial e continuada de professores/as de línguas. Em termos específicos, a pesquisa buscou:

✓ Identificar quais os interesses das pesquisas acadêmicas recentes que abordam a intersecção entre tecnologias digitais e formação de professores/as de línguas;

✓ Discutir as novas contribuições que as pesquisas trouxeram para o entendimento das tecnologias digitais na formação de professores/as de línguas.

✓ Compreender como as pesquisas acadêmicas abordam as práticas de letramentos e de multiletramentos no curso de formação inicial de professores/as de línguas.

Assim sendo, no construto desta pesquisa o qual percorri um caminho de incertezas, procurei a contribuição de alguns teóricos, tais como: Freire (1991); Flores e Freitas (2020); Nóvoa (1991); Mattos (2018); Monte Mór (2017); Valente (2013); entre outros. Dessa forma, no capítulo 01, realizei a situação da pesquisa, parte em que apresentei um pouco sobre a minha trajetória acadêmica e profissional, a escolha da temática e a organização da dissertação. Entendo que os motivos que me levaram à pesquisa perpassam por diversas razões, muitas até desconhecidas, singulares e subjetivas, mas tenho a plena certeza de que fui motivada por uma perspectiva Freiriana a qual me encoraja constantemente a esperar por uma educação linguística inclusiva, libertadora e emancipatória.

Nessa acepção, a realização desta pesquisa me possibilitou uma série de reflexões, principalmente acerca da formação docente e do ensino de línguas no cenário atual em que as TDICs demandam dos indivíduos novos conhecimentos para lidar com as diversas linguagens. Confesso que, nesse processo de pesquisa, repensei bastante o meu papel de professora/pesquisadora diante desse novo contexto, revisitei as minhas próprias emoções, cognições, angústias, limitações, visto que a realidade educacional ainda está muito distante daquilo que sonhamos como ideal.

Nesse sentido, a escolha da temática, bem como os conceitos apresentados ao longo da escrita não tem a pretensão de inserir as TDICs no contexto de formação docente a qualquer custo, mas sim, de evidenciar os benefícios que elas proporcionam ao serem trabalhadas de forma consciente no ensino de línguas. Com isso, elas não podem ser vistas como um fim, mas sim, como potencializadoras da construção do conhecimento e do fortalecimento da ação docente.

No capítulo 02, apresentei os trajetos metodológicos em que abordei o tipo de pesquisa a qual teve abordagem qualitativa-interpretativista (Ludke e André, 1986), na forma de um estudo documental (Gil, 2008) em que o material objeto de estudo foi

selecionado, categorizado e analisado de forma minuciosa por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016). Nessa etapa deste estudo, deparei com algumas limitações, principalmente, no que diz respeito ao procedimento de seleção do material de estudo, visto que muitos dos trabalhos não estavam disponíveis na íntegra, apresentando apenas o resumo, outros não apresentavam palavras-chaves. Além disso, deparei-me com acervos incompletos, sites que redirecionaram a pesquisa para outro site o qual apresentava erro e isso demandou maior tempo de busca dos acervos os quais compõem o material deste estudo.

Continuando o percurso, no capítulo 03, discuti e procurei compreender o conceito de letramento digital, bem como sua relevância no ensino de línguas. Nesse sentido, busquei embasamento teórico em diversos autores que tratam da temática em estudo os quais apontaram a necessidade de rever constantemente as práticas metodológicas do ensino de línguas, enfatizando a relevância de a escola e o/a professor/a acompanharem as transformações de modo a repensar o entendimento de língua/linguagem, a forma de ver o mundo e de se comunicar por meio das diferentes linguagens.

Ademais, as discussões evidenciaram uma inquietação dos pesquisadores em relação à manutenção de práticas pedagógicas tradicionais que consistem, na maioria das vezes, em apenas inserir as TDICs no ambiente escolar sem uma reflexão delas. Desse modo, eles apontaram a importância da problematização das tecnologias digitais, principalmente no contexto de formação do professor de línguas, já que as TDICs, assim como os textos, não são neutras, ou seja, elas também são atravessadas por ideologias. Por isso, é necessário questionar os discursos legitimados, discursos hegemônicos, econômicos e políticos que estão por trás delas.

No capítulo 04, realizei a análise e discussão dos dados, levando em consideração os objetivos deste estudo e o embasamento teórico dos autores que contribuíram para o desenrolar desta pesquisa. Dessa forma, de acordo com as análises realizadas, foi-me possível responder às três perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação.

1) Qual tem sido o interesse das pesquisas acadêmicas recentes que abordam a intersecção entre a formação dos/as professores/as de línguas e as tecnologias digitais?

Com base na categorização e na análise dos dados, foi possível perceber que as pesquisas acadêmicas recentes procuraram compreender: As percepções de professores/as de línguas em formação sobre tecnologias digitais no contexto

educacional; As contribuições da formação docente para integração das tecnologias digitais; As práticas de letramento digital e de multiletramentos no curso de formação inicial.

Dessa forma, os participantes das pesquisas acadêmicas (professores/as em contexto de formação inicial e continuada), de um modo em geral, apresentam uma percepção positiva em relação às tecnologias digitais, no ambiente escolar, e compreendem que a escola não pode perpetuar, em pleno século XXI, um modelo de educação tradicional, visto que a sociedade atual, imersa na digitalidade e na globalização, emerge dos/as professores/as outras abordagens educacionais, principalmente em relação às práticas de linguagens.

No entanto, ao realizar as análises dos dados, notei que os cursos de formação de professores/as de línguas ainda têm demonstrado uma realidade bastante distante do que se considera ideal em se tratando das tecnologias digitais e suas implicações para a educação linguística. Em outras palavras, pode-se afirmar que muitos cursos de Letras apresentam desafios para proporcionar aos/às formandos/os um conhecimento mais aprofundado acerca da cultura digital, com disciplinas que tragam uma compreensão mais ampla sobre os gêneros híbridos, sociedade em rede, linguagens hipermidiáticas, entre outros assuntos, de extrema relevância para se compreender as práticas de linguagens atuais.

Ademais, as problematizações também revelaram, mais uma vez, a importância da formação continuada dos/as professores/as de línguas, principalmente diante das novas transformações promovidas pelo advento das tecnologias digitais. Além disso, conforme elucida Freire (1987, p.93) “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”.

Dessa forma, percebe-se que a construção da profissão docente é um processo inacabado que não depende apenas dos cursos universitários de formação, mas também da consciência política/ social de cada professor/a para compreender que a sua profissão exige uma postura de sujeito crítico, autônomo e reflexivo.

2) Quais contribuições das pesquisas para área de formação de professores/as de línguas?

Como contribuição, posso afirmar que as pesquisas proporcionam o aprofundamento e a panorâmica de estudos que abordaram as tecnologias digitais no

contexto de formação inicial e continuada de professores/as de línguas, permitindo a ampliação do entendimento delas como possibilidades pedagógicas essenciais, sobretudo, diante das novas linguagens digitais.

Além disso, esta investigação traz à tona a necessidade de discussão sobre as TDICs, principalmente nos cursos de licenciatura em Letras, visto que, em muitos desses contextos de formação docente, elas ainda são vistas apenas pelo viés da perspectiva metodológica/instrumental, isto é, sem nenhuma reflexão crítica das práticas de língua/linguagem. Ademais, as pesquisas também militam em torno de reflexões inerentes à necessidade de se (re)pensar o papel do/a professor/a de línguas no cenário social e atual em que as novas linguagens impulsionadas pelas TDICs exercem no processo movediço e performativo outras abordagens de ensino, de construir, desconstruir e reconstruir o conhecimento.

Acredito, com base nas pesquisas acadêmicas analisadas, que as percepções do/as professore/as de línguas em relação às TDICs melhoraram bastante ao passo que a maioria dos sujeitos participantes compreende a relevância das tecnologias digitais para o desenvolvimento dos letramentos. Ademais, os estudos reconhecem a importância das diferentes formas de linguagem, do letramento digital e questionam a lógica linear da construção do conhecimento, destacando o papel das TDICs para promover uma aprendizagem ativa. E ainda, enfatizam que, por meio delas, os indivíduos podem construir novos sentidos, questionar o senso comum, desafiando aquilo que está sendo apresentado como verdade.

3) De que forma os cursos de formação docente abordam as práticas de letramentos digitais e de multiletramentos?

Tendo como base a análise dos dados, foi possível perceber que o letramento digital está presente, no curso de Letras, nos modelos teórico-didático-filosóficos e em poucas disciplinas do curso, apresentando apenas uma visão mais mecânica do que inventiva das tecnologias digitais. Com isso, muitos/as professores/as terminam a formação universitária apresentando apenas uma visão analógica ou mecânica das tecnologias digitais. Dessa forma, torna-se necessário incluir nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras a capacitação docente para o entendimento crítico e reflexivo das tecnologias digitais, com o intuito de ampliar as possibilidades pedagógicas e, assim,

permitir conectar uma educação libertadora com as demandas proveniente da sociedade digital.

Além disso, ainda com base na análise das pesquisas, foi possível notar que as práticas de multiletramentos aparecem de forma tímida e limitada na proposta pedagógica do curso de Letras. Isso é bastante preocupante, visto que tanto o letramento digital quanto os multiletramentos são conceitos centrais na educação contemporânea, refletindo a necessidade de preparar indivíduos para participar de forma plena em um mundo cada vez mais mediado por tecnologias digitais e diversas formas de comunicação.

Dessa forma, diante da complexidade de fatores que envolvem as TDICs na formação docente de professores/as de línguas, esta pesquisa não se restringe ao tema proposto. Assim sendo, com o objetivo de ampliar a temática, apresento as seguintes sugestões para futuros estudos:

a) investigações que visem averiguar as políticas públicas para a promoção de letramento digital nas escolas públicas brasileiras, principalmente pós-pandemia;

b) pesquisas que buscam analisar as TDICs e as práticas de letramentos digitais no contexto da educação básica, indo além do foco predominante no universo da graduação.

De um modo geral, considero que os apontamentos das pesquisas são extremamente relevantes para a área de estudos e pesquisas voltadas às TDICs no contexto de formação inicial ou continuada do/as professoras/es de línguas. Sendo assim, almejo que, da mesma forma, meu estudo também contribua com reflexões futuras acerca desse tema, sobretudo, a respeito das práticas de letramento digital e de multiletramentos de modo a preparar educadores/as capazes de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais diversificada e tecnologicamente avançada.

5.1 Enfim, em meio às pedras desabrochou uma flor

Este trabalho me mostrou que o processo de formação docente perpassa por caminhos inéditos, solitários e incertos. Às vezes, senti-me semeando em um terreno de pedras, talvez infértil, sem muitas esperanças, principalmente diante da triste realidade em que se encontra a educação escolar brasileira. Vivemos tempos difíceis. Cada vez mais, observa-se a deterioração do ensino público, o desencantamento e o adoecimento das/os docentes diante da desvalorização da carreira de professor.

No entanto, nunca me faltou perseverança e disposição, e isso me dá a certeza de que vale a pena continuar a caminhada. Conforme elucida Freire (1987) é preciso “esperançar”, não do verbo esperar, mas sim de “esperançar” como uma maneira de levar adiante. Trata-se, portanto, de uma esperança crítica que nos leve a mobilizar pontes para desnudar a realidade dos/as estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da percepção crítica e de uma aprendizagem significativa.

Como professora/pesquisadora de línguas, creio que primeiramente devemos entender que a compreensão das diversas linguagens é fundamental para a participação social efetiva, é por meio da língua/linguagem que defendemos pontos de vistas, partilhamos visões de mundo e construímos o conhecimento. Nesse sentido, “desabrochar em meio a uma pedra”, significa questionar a forma como temos atuado em sala de aula, a maneira como utilizamos dos discursos para (re)construir a nossa sociedade.

Todavia, “desabrochar”, agir criticamente ou ter uma postura problematizadora não é um exercício fácil, visto que o/a educador necessita constantemente de formação, de cursos de aperfeiçoamentos, isto é, de atualizar seus próprios conhecimentos, de modo a contribuir com a aprendizagem dos/as estudantes. Entendo que é difícil desabrochar para compreender a relevância das tecnologias digitais no contexto de formação docente inicial e continuada de professores/as de línguas, pois na prática, na maioria das vezes, não temos nem acesso à internet, nem tão pouco TDICs disponíveis nas escolas para trabalharmos, de fato, as práticas de letramento digital.

Viver repetindo métodos de ensino tradicionais, distantes da realidade dos/as aprendizes, ou procurarmos outras alternativas para (re)pensar as práticas de ontem, a fim de melhorar as minhas práticas de amanhã (Freire, 1996). Com isso, revisito constantemente as perspectivas Freireana para dar continuidade a vida acadêmica e profissional, sabendo que “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1989, p. 31).

Enfim, posso afirmar que no construto desta pesquisa, (re)visitei concepções diversas às quais se encontravam adormecidas em mim, talvez esquecidas em meio às “pedras”. No entanto, ao percorrer o caminho, fui descobrindo que “as pedras” (o trabalho docente engessado) estavam sufocando a minha capacidade intelectual, mas ao longo das leituras, descobri que uma flor estava desabrochando para proporcionar, ainda que seja no espaço micro da sala de aula, mudanças epistemológicas, metodológicas e ontológicas em relação à educação linguística.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de . (Re)pensando as práticas de linguagens em tempos digitais. In: Carla Conti de Freitas; Giuliana Castro Brossi; Valeria Rosa da Silva (Org.). **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?**. 1ed. Anápolis: Editora da UEG, 2020, v. 1, p. 59-68.
- AVELAR, Michely; FREITAS, Carla Conti de; LOPES, Cristiane Rosa. As tecnologias de informação e comunicação e a formação de professores de língua inglesa. **Revista REVELLI: dossiê multiletramentos, tecnologias e educação à distância em tempos atuais**, Inhumas, v.10, n.3, p. 174-184.
- ANDRADE, Bárbara Luíza Da Silva. **Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação**. UFMG – 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/37515>. Acesso em: 21 de jan de 2023.
- BANDEIRA, Manuel. Mignone bem brasileiro. In: BANDEIRA, Manuel. **Andorinha Andorinha**. Rio de Janeiro: José Olympio, [1955] 1966.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Ltda/Almedina Brasil, 2011.
- BARTON, Davi; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/site/base/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2023.
- BRITO, Everton da Silva. **o uso de metodologias ativas na formação docente de estudantes residentes do curso de letras - Língua portuguesa e Libras UFRN'** 29/04/2020 103 f. Mestrado Profissional em Inovação Em Tecnologias Educacionais Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Zila Mamede – UFRN. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/> Acesso em: 21 de jan de 2023.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BUZATO, Marcelo. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: **III Congresso Ibero-Americano Educa Rede: Educação, Internet e Oportunidades**. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 2006.
- CAVALCANTI, Marilda Couto. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **E-learning Ecologies: principles for new learning and assessment.** Routledge Taylor and Francis Group, New York, 2017.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** 3.ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2020.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DENZIN, Norman Kent. **Investigação Qualitativa Crítica.** Trad. Diogo Vera de Carvalho. In: Sociedade, Contabilidade e Gestão, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan/abr, 2018, p. 105-119. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Acesso em: 16 nov. 2023

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C.(org.). **Handbook of research on teaching.** New York: Macmillan, 1986.

GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa. **Tecnologias móveis na educação: um estudo sobre a formação continuada de professores de línguas.** 28/10/2021 315 f. Doutorado em Interdisciplinar Linguística Aplicada Instituição De Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: José de Alencar: Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 9 set. 2023.

DUBOC, Ana Paula. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês.** São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

DUBOC, Ana Paula Martinez. A avaliação da aprendizagem de Línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outro sentido para a sala de aula de línguas.** Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 57-79.

FERREIRA, Giovani; TAKAKI, Nara Hiroko. H.Epistemologias de Novos e Múltiplos Letramentos, Identidade Pós-Moderna: repensando perspectivas para o ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Primeira Escrita**, Aquidauana, n. 1, p. 119-133, nov. 2014.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.** Apostila.

FLORES, Eduardo Almeida; FREITAS, Carla Conti de. Letramento digital, ensino e práticas sociais. **Revista Panorâmica Online**, 1, 218–229. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1171> Acesso em: 16 nov. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2. ed. [S.l.]: Liber Livro Editora, 2005.

FREITAS, Carla Conti de. **Percursos metodológicos em estudos da linguagem**: tipos, instrumentos e métodos / Alex Alves Egido, Josimayre Novelli (Organizadores). - Goiânia: Scotti, 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

JESUS, Manuela Solange Santos de. **Um olhar reflexivo sobre as práticas de ensino de língua portuguesa em Amargosa-BA**: quais os desafios e as relações com os Estudos do(s) Letramento(s)? 131 f. 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/31540>. Acesso em: 23 jun. 2023

JUNIOR, Michael Gouveia de Sousa. **Formação Continuada de Professores de Letras Frente as Implicações do Letramento Digital** 29/07/2020 155 f. Mestrado em Linguagem e Ensino Instituição de Ensino: Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/15184>. _Acesso em: 16 nov. 2023

KRENAK, Ailton. Por que não conseguimos olhar para o futuro. **Revista Trip**, São Paulo, 22 maio 2021. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip-transformadores/ailton-krenak-por-que-nao-conseguimos-olhar-para-o-futuro>. Acesso em: 23 jun. 2023

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003

LIMA, Karla Leticia De. **Análise de ferramentas com gamificação para uso em práticas mediadas por tecnologias digitais: uma investigação durante a formação inicial de professores de línguas'** 08/07/2020 undefined f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Lavras, Lavras Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> . Acesso em: 12 jan. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

MARCOS, Raquel Amoroginski. **Percepções de professores sobre o uso de mídias**

digitais nas aulas de língua inglesa' 13/02/2020 120 f. Mestrado em Letras Instituição De Ensino: Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, Pato Branco Biblioteca Depositária: Biblioteca da UTFPR. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARTINS, Felipe Roberto. **Letramento digital na formação inicial do professor de língua portuguesa**. Disponível: <https://repositorio.unifesp.br/11600/67385>. Acesso em: 12 nov. 2023.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. Letramento digital no processo de formação de professores de língua. Tear: **Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, V.2, N.2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816> Acesso em: 12 jan. 2024.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. O rinoceronte e o mundo uma perspectiva sobre a educação linguística crítica In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires V.; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

MIRANDA, Marilane De Abreu Lima. **Formação de professores de língua inglesa e a pedagogia dos multiletramentos: ensino para tempos digitais'** 28/09/2020 235 F. Doutorado Em Estudos Linguísticos Instituição De Ensino: Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca FALE/UFMG Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> . Acesso em: 12 jan. 2024.

MESQUITA, Mizraim Nunes. **A integração dos dispositivos móveis no ensino e na aprendizagem da Língua inglesa: investigação com alunos e professores de um curso de extensão da UFMA'** 22/01/2020 119 f. Mestrado em Cultura e Sociedade Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Maranhão, São Luís Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMA. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> . Acesso em: 12 jan. 2024.

MONTE MOR, Walkyria. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

MONTE MOR, Walkyria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão In: **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. 1 ed. Campinas-SP: Pontes, 2017, v.1, p. 267-286.

MONTE MOR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (org.). **Língua estrangeira e**

formação cidadã: por entre discursos e práticas. Campinas: Editora Pontes, 2015. p 31-50.

MORAES, Maria Cândida; VALENTE, José Armando. **Como pesquisa em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** – São Paulo: Paulus, 2008.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antônio. **A formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. Língua/ linguagem e vida em ressignificação pela educação crítica. In: Pessoa, R.R; Silvestre, V.P.V; Monte Mór, W. (Orgs.) **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. 1ed.São Paulo: Pá de Palavra, 2018, v.1 p. 185-198.

OLIVEIRA, Hélvio Frank. A complexidade da linguagem e de seus usos: incitações a uma educação linguística crítica. **Revista eletrônica Humanidades e Inovação**, Palmas, v.8, n. 43, p. 296-308, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5873> Acesso em: 20 jan. 2024.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa:** abordagem teórico-prática. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PAES, Elizabeth Freitas Barreto da Silva. **Tecnologias digitais na formação dos professores de língua portuguesa: linguagens, semioses e multimodalidade** 01/10/2020 227 f. Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias. Instituição de Ensino: Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Fluminense, Campos dos Goytacazes. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/>. Acesso em: 16 nov. 2023

PARDO, Fernando. Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. **Veredas on-line:** as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, v. 20, n. 1, 2016, p. 21-37.

PENIDO, Thais Nogueira. **Um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado:** 45 anos de produção em leitura no Brasil. 2017. 1 recurso online (1607 p.). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP2017. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330329/1/Penido_ThaisNogueira_M.pdf. Acesso em: 16 nov. 2023

PESSOA, Rosane Rocha. Movimentos críticos de uma prática docente In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires V.; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil:** trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PINTO, Cândida Martins; LEFFA, Vilson. Investigação Brasileira sobre letramento digital: metanálise qualitativa de resumos. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio. **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Campinas: Pontes, 2015. p. 349-377.

QUEIROZ, Leandro. **Decolonialidade e concepções de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

RAMOS, Larissa Da Silva. **Formação docente na cultura digital: um estudo com professoras de espanhol**' 18/02/2022 108 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Pampa, Bagé Biblioteca Depositária: Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/8262>. Acesso em: 16 nov. 2023

RODRIGUES, Adelane Brito. **Multiletramentos na formação inicial de professores: estudo sobre a presença do letramento digital no currículo do curso de Letras Português do CEAD UFPI**' 05/03/2020 undefined f. Mestrado em Letras Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: undefined. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 16 nov. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos digitais. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (Orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Memórias e histórias de uma professora de inglês por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires V.; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitários de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

ROCHA, Maria Nelma Marques Da. **Formação continuada de professores de língua inglesa e os possíveis impactos das tecnologias digitais**' 10/03/2020 174 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 16 nov. 2023.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 85-113.

SABOTA, Barbra. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente In: PESSOA, Rosane Rocha.; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MÓR, Walkyria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2004.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua**: Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SANTOS, Aline Silva. (2019) Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade – Uma entrevista com Walkyria Maria Monte Mor. *Eventos Pedagógicos*, 10(2), 1081–1090. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/rep.v10i2.10209>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SILVA, Daine Cavalcanti da. **O docente do curso de Letras no ciberespaço: a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias** 28/09/2022 197 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/> Acesso em: 16 nov. 2023.

SANTOS, Thais Maia dos. **A linguagem que navega nesse infomar: letramentos multi-hipermidiáticos na formação inicial docente em língua portuguesa** 13/05/2020 132 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SOARES, Deyse Mara Romualdo. **Práticas de multiletramentos com tecnologias digitais da informação e comunicação no curso de licenciatura em letras/português da universidade federal de Alagoas** 25/02/2021 undefined f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. Cap. 1, p. 15-26