

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CORA CORALINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA, LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE (POSLLI)

DAYANNY SOUSA TAVARES

MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS

GOIÁS
2019

DAYANNY SOUSA TAVARES

MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Conti de Freitas

GOIÁS
2019

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA FONTE

Biblioteca Frei Simão Dorvi – UEG Câmpus Cora Coralina
Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

T231m Tavares, Dayanny Sousa.
Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas
[manuscrito] / Dayanny Sousa Tavares – Goiás, GO, 2019.
89f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Conti de Freitas.
Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade)
– Câmpus Cora Coralina, Universidade Estadual de Goiás, 2019.

1. Formação de professores de línguas. 1.1 Multiletramentos -
prática. 1.2. Tecnologias digitais de informação e comunicação - uso.
I. Título. II. Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina.

CDU: 81'371.13(817.3)

MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS

Esta dissertação foi considerada aprovada para obtenção do título de Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual de Goiás-UEG, em 17 de janeiro de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Carla Conti de Freitas (Universidade Estadual de Goiás - UEG)
Orientadora/Presidente

Prof. Dra. Cristiane Rosa Lopes (Universidade Estadual de Goiás- UEG)
Membro Interno

**Prof.^a Dra. Maria Eugênia Sebba Ferreira de Andrade (Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Goiás)**
Membro Externo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 ESTUDOS CULTURAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS	16
1.2 MULTILETRAMENTOS.....	26
1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E MULTILETRAMENTOS.....	30
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	40
2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	40
2.2 CONTEXTO	42
2.2.1 Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE).....	42
2.3 PARTICIPANTES.....	44
2.4 INSTRUMENTOS	44
2.4.1 Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG)....	44
2.4.2 Plataforma <i>Padlet</i>	48
3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo da Matriz Curricular 2015.....	45
Figura 2: Mural Conexão Imersão 2018	50
Figura 3: Publicação de panfleto informativo frente	58
Figura 4: Publicação de panfleto informativo verso Fonte:.....	58
Figura 5: preferência pela publicação de posts na modalidade texto/fotografia	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados gerais do Mural Conexão Imersão 2018	57
Tabela 2: Descrição das respostas da terceira enquete	76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Modalidades e frequência dos posts publicados	59
Gráfico 2: Descrição das experiências com tecnologias digitais	61
Gráfico 3: Experiências com tecnologias digitais em cursos de formação	65
Gráfico 4: Utilização do Padlet ou de outra plataforma digital	70

RESUMO

A relação dos professores com o mundo tecnológico moderno abrange tanto o domínio de técnicas para a utilização dos seus recursos como também o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas. Essas habilidades preconizam diversas modalidades e podem coexistir em diferentes contextos culturais. Ao reportar tais competências ao professor de línguas, torna-se fundamental argumentar sobre seu processo de formação inicial e continuada, no que tange ao ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, conseqüentemente, às práticas de multiletramentos. A presente dissertação se caracteriza como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, realizado durante o XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), promovido pela UEG – Campus Inhumas, entre os dias 23 e 25 de agosto de 2018 e teve como tema “Diálogos entre a universidade e a escola na (trans) formação de professores de línguas”. Os participantes da pesquisa são professores de inglês em formação inicial que cursam Letras na UEG e em outras instituições, professores de inglês em formação continuada da rede estadual e municipal de ensino de Goiás e professores formadores da UEG e de outras IES. Posto isso, proponho como objetivo geral desta pesquisa compreender a relevância de práticas de multiletramentos na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. Para a concretização deste objetivo primordial, tracei outros dois objetivos que visam: analisar as concepções e as experiências de professores de língua inglesa com práticas de multiletramentos em seus processos de formação inicial e/ou continuada; promover, a partir das experiências vivenciadas com as TDIC no mural *online* Conexão Imersão 2018 criado no *Padlet*, a reflexão (crítica) acerca da prática do professor de língua inglesa para os multiletramentos. Em relação ao *Padlet*, vale destacá-lo como um aplicativo que permite a construção de murais *online* de forma interativa e colaborativa, utilizado para viabilizar experiências com práticas de multiletramentos por intermédio das TDIC. Nesse sentido, o material empírico coletado nesta pesquisa corresponde à utilização, pelos participantes, de recursos disponíveis no *Padlet*. O referencial teórico aqui proposto se relaciona aos estudos culturais e à formação do professor de línguas para as TDIC e para os multiletramentos, com destaque para as obras de Garcia Canclini (1997), Morin, Motta e Ciurana (2003), Santaella (2004), Hall (2006), Jordão (2007), Monte Mór (2007), Laraia (2009), Kalantzis e Cope (2012), Rojo (2012), Kleiman (2014), Cani e Coscarelli (2016), Lima (2016), Chauí (2008), entre outros. Espero com esta pesquisa colaborar com os estudos acerca da formação de professores de línguas e do envolvimento desses profissionais em práticas de multiletramentos.

Palavras Chave: Interculturalidade, Multiletramentos. Formação de Professores de Línguas. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

ABSTRACT

The relationship between teachers and the modern technological world encompasses both the mastery of techniques for the use of their resources and the development of different language skills. These skills advocate diverse modalities and can coexist in different cultural contexts. When reporting such skills to the language teacher, it becomes fundamental to argue about their initial and ongoing training process, in which concerns the teaching mediated by Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) and, consequently, the practices of multiletramentos. The present dissertation is characterized as a case study, with a qualitative approach, carried out during the XIV Meeting of Foreign Language Teachers (ENFOPLE), promoted by UEG - Câmpus Inhumas, from August 23 to 25, 2018 and had as its theme "Dialogues between university and school in the (trans) formation of language teachers". Participants were teachers in initial training who hold a Bachelor's degree in Letters in the UEG and other HEIs, language teachers in continuing formation of the state education network, and UEG teacher trainers. Therefore, this research proposes as a general objective to understand the relevance of multilearning practices in the initial and continuing training of English - speaking teachers. In order to achieve this primary objective, two other objectives were designed to analyze the conceptions and experiences of English-speaking teachers with multiliteracies practices in their initial and / or continuing education process; to promote, through the mural online Immersion 2018, created in Padlet, the experience of experiences with the TDIC, as well as the critical reflection on the practice of the English teacher for multiletramentos. In relation to Padlet, it is worth highlighting it as an application that allows the construction of online murals in an interactive and collaborative way, used to enable experiences with multilevel practices through the TDIC. In this sense, the empirical material collected in this research corresponds to the participants' use of resources available in Padlet. The theoretical framework proposed here is related to the cultural studies and the training of the language teacher for the TDIC and the multiletramentos, especially the works of Garcia Canclini (1997), Morin, Motta and Ciurana (2003), Santaella (2004) , Kalantzis and Cope (2012), Red (2012), Kleiman (2014), Cani e Coscarelli (2016), Lima (2016), Hall (2006), Jordan (2007), Monte Mór , Chauí (2008), among other authors. It is hoped that this research will collaborate with the studies about the training of language teachers and their involvement in multiliteracies practices.

Keywords: Interculturality, Multiletramentos. Training of Language Teachers. Digital Information and Communication Technologies (TDIC).

INTRODUÇÃO

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

As transformações rápidas e intensas pelas quais a sociedade contemporânea tem passado fazem emergir novas formas de conhecer, de pensar e de agir. A diversidade de culturas e de linguagens, cada vez mais, exige das instituições de ensino uma proposta de educação que esteja voltada para uma pedagogia dos multiletramentos.

A pedagogia dos multiletramentos, conforme Aguiar e Fischer (2012), surgiu em 1996 a partir da reunião de um grupo de professores e pesquisadores intitulado New London Group (doravante NLG), no qual discutia o estado da pedagogia dos letramentos nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. Nesse sentido, as discussões do NLG giraram em torno do estado da pedagogia dos letramentos diante do desafio da diversidade cultural, linguística e midiática, introduzida pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, o que, conforme Rojo (2012), os levou a cunhar o termo multiletramentos.

Neste cenário de desafios diante da diversidade cultural, linguística e midiática, que perdura nos dias atuais, considero importante refletir acerca da relação dos professores com o mundo tecnológico moderno. Essa relação abrange tanto o domínio de técnicas para a utilização dos seus recursos como também o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas, que preconizam diversas modalidades e podem coexistir em diferentes contextos culturais. Ao reportar tais competências ao professor de línguas, torna-se fundamental argumentar sobre seu processo de formação inicial e continuada, no que tange ao ensino mediado por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, conseqüentemente, as práticas de multiletramentos.

Ao longo de minhas experiências como docente do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – Campus São Miguel do Araguaia e como mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG – Campus Cora Coralina), percebi a necessidade de os cursos de formação de professores contemplarem em suas propostas curriculares ações voltadas à ampliação de práticas sociais linguísticas que levem em consideração o contexto tecnológico moderno e que envolvam a multiplicidade de linguagens e de culturas. Isso porque, no mundo contemporâneo

as sociedades exigem do professor uma postura cada vez mais dinâmica em relação às novas formas de acesso à comunicação e à informação, bem como à conexão às mídias digitais, às redes sociais e aos diversos recursos da *web*.

De maneira complementar, este estudo se justifica pela oportunidade de propor momentos de experiências aos professores participantes da pesquisa com o aplicativo *Padlet*, cuja função foi viabilizar a criação do mural colaborativo *online* “Conexão Imersão 2018”. Espero, com tal experiência, impulsionar a reflexão crítica por parte dos participantes da pesquisa acerca da relevância de práticas de multiletramentos na formação de professores de língua inglesa.

Posto isso, proponho como objetivo geral compreender a relevância de práticas de multiletramentos na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. Para a concretização deste objetivo primordial, tracei outros dois objetivos, que visam: analisar as concepções e as experiências dos professores de língua inglesa participantes da pesquisa com as práticas de multiletramentos em seu processo de formação inicial ou continuada; promover, a partir das experiências vivenciadas com as TDIC no mural *online* Conexão Imersão 2018 criado no *Padlet*, a reflexão (crítica) acerca da prática do professor de língua inglesa para os multiletramentos.

Dessarte, a pesquisa ora apresentada é norteada pelo seguinte questionamento:

- Qual é a relevância das práticas de multiletramentos para o processo de formação inicial e continuada de professores de língua inglesa?

A partir deste questionamento central, duas outras indagações são por mim colocadas:

- Quais são as concepções e as experiências dos professores de língua inglesa participantes da pesquisa com as práticas de multiletramentos em seu processo de formação inicial ou continuada?

- Que movimentos de reflexão (crítica) emergiram, a partir das experiências vivenciadas no mural *online* Conexão Imersão 2018 criado no *Padlet*, acerca da prática do professor de língua inglesa para os multiletramentos?

Início os estudos em torno de tais questionamentos destacando que o uso competente das TDIC para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes está previsto na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para os cursos de Licenciatura. A resolução preconiza que o (a) egresso (a) dos cursos de formação inicial de professores, em nível superior, deverá estar apto(a) a relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos,

demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nesse sentido, discussões acerca do currículo dos cursos de formação de professores ganham cada vez mais espaço devido às constantes transformações da sociedade e, conseqüentemente, ao reflexo dessas transformações no contexto educacional no qual o profissional de Letras vem sendo inserido. A Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002, estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e sua proposta é norteada pelos princípios da flexibilidade na organização dos cursos de Letras e da consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno.

Para autores como Lima (2016), Paiva (2013), Silva (2010), Matencio (2009), Prado e Silva (2009), Moran (2006) e Araújo (2005), os cursos de formação de professores precisam formar profissionais preparados para atuar em práticas de ensino-aprendizagem mediadas por TDIC. A carência destes conhecimentos pode gerar nestes profissionais os sentimentos de insegurança teórica e prática e de incredulidade diante de ações voltadas para a utilização de ferramentas tecnológicas diversas, principalmente, as digitais.

Esses autores citam algumas estratégias de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologias nos cursos de formação de professores. Entre elas estão: a integração de tecnologia em todas as disciplinas do curso; a formação dos professores, gestores e educadores; o desenvolvimento do processo de auto-heteroecoformação¹ docente (FREIRE, 2016); a exposição dos alunos às novas TDIC; o letramento digital dos alunos (MELO, 2008); a implantação de infraestrutura tecnológica; a inserção dos envolvidos no mundo tecnológico (PRADO; SILVA, 2009), entre outras estratégias.

A formação inicial de professores de línguas é uma etapa importante para a inserção, no mercado de trabalho, de um profissional apto a lidar não só com as competências relativas à sua formação específica, mas também com os conhecimentos e as habilidades relacionados às transformações tecnológicas do mundo hodierno que geram impactos e mudanças nas formas de se fazer educação.

No entanto, o processo de formação do professor não termina ao final da formação inicial; pelo contrário, o processo de formação deve ser contínuo. O profissional deve sempre procurar o aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional e o

¹ “autoformação: ação do eu como sujeito individual e social; ou seja, a apropriação pelo indivíduo de sua própria formação, tornando-se dela objeto; heteroformação: ação de indivíduos uns sobre outros, caracterizando a dimensão social da formação, ou seja, a coformação; ecoformação: ação do meio ambiente sobre os indivíduos, indicando a dimensão ambiental e ecológica da formação.” (FREIRE, 2009, p. 18).

acompanhamento dos avanços do conhecimento e das tecnologias que emergem em meio ao cenário social e político contemporâneo.

Sendo assim, o professor de línguas em formação deve participar de experiências de educação, mediadas por diversas tecnologias e mídias digitais (*internet*, aplicativos em dispositivos móveis, redes sociais, jogos e etc.), de forma que tais experiências impulsionem, cada vez mais, práticas relacionadas aos multiletramentos.

Saliento que a pesquisa aqui descrita e analisada se caracteriza como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, realizada durante o XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), promovido pela UEG – Campus Inhumas, entre os dias 23 e 25 de agosto de 2018 e que teve como tema “Diálogos entre a universidade e a escola na (trans) formação de professores de línguas”. Os participantes da pesquisa são professores de inglês em formação inicial que cursam Letras na UEG e em outras IES, professores de inglês em formação continuada da rede estadual e municipal de ensino de Goiás e professores formadores da UEG e de outras IES.

Nesse sentido, considero importante a realização de um breve estudo das matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Goiás, nas quais se evidenciam a presença, ou não, de componentes curriculares relacionados aos multiletramentos.

Para viabilizar aos participantes da pesquisa experiências com práticas de multiletramentos por intermédio das TDIC, escolhi o aplicativo *Padlet* como ferramenta de interação, de leitura e de produção escrita. Nele, criei o mural *online* Conexão Imersão 2018. Vale destacar que este aplicativo permite a criação de murais *online*, nos quais seus usuários podem postar uma diversidade de conteúdos nos mais diferentes modos semióticos. Pode servir tanto como um arquivo pessoal ou como um quadro colaborativo, no qual seu criador adiciona participantes para administrar o aplicativo em conjunto.

As interações realizadas no mural Conexão Imersão 2018 serviram como fonte de material empírico (Denzin e Lincoln, 2006) ao qual foi analisado e discutido, levando em consideração a articulação com a base teórica proposta. A análise e a interpretação do conteúdo não são uma etapa com um fim em si mesma. Pelo contrário, sua realização promove o reconhecimento de situações que envolvem os participantes da pesquisa no que concerne à relação com práticas de multiletramentos em seu processo de formação.

A relevância desta pesquisa se evidencia, pelo menos, em três pontos fundamentais: destacar a necessidade emergente de os cursos de formação de professores de línguas contemplarem, em suas propostas curriculares, práticas de multiletramentos, concretizadas em experiências de ensino e aprendizagem mediadas pelas TDIC; conhecer as experiências dos

participantes da pesquisa, durante seu processo de formação inicial e/ou continuada, com as práticas de multiletramentos; propor o trabalho com o aplicativo *Padlet* como oportunidade de ampliação da reflexão acerca das práticas de multiletramentos na formação de professores de línguas.

Este estudo está organizado em três capítulos. O primeiro consiste na fundamentação teórica, inicialmente relacionada a alguns aspectos dos estudos culturais como a interculturalidade, a transculturalidade, a identidade, a hibridização, a experiência, a interação, a colaboração e o pensamento complexo. Em seguida, neste mesmo capítulo, faço uma breve apresentação do conceito de multiletramentos, relacionando-o à formação de professores de línguas.

No segundo capítulo, exponho a descrição da metodologia de pesquisa, ou seja, a abordagem e o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos e as etapas. No terceiro, atendo-me à descrição, à análise e à discussão do material empírico, obtido a partir da experiência com o *Padlet*. Após o terceiro capítulo, apresento as considerações finais da pesquisa e abro caminho para novos questionamentos e estudos futuros.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 ESTUDOS CULTURAIS E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Buscar uma definição de cultura não é tarefa fácil. Não há um significado único para um termo que se redimensiona de tempos em tempos. Diversos autores definem cultura sob diferentes perspectivas, reafirmando, assim, a impossibilidade de se chegar a uma compreensão única e exata do conceito. Isso não quer dizer que uma definição se sobrepõe à outra. Pelo contrário, o elo entre elas é que redimensiona as maneiras de se pensar a cultura.

Chauí (2008) traça o percurso histórico do processo de re(significação) do termo cultura, a partir da sua origem:

Vinda do verbo latino colere, na origem, cultura significa o cultivo, o cuidado. Inicialmente, era o cultivo e o cuidado com a terra, donde agricultura, com as crianças, donde puericultura, e com os deuses e o sagrado, donde culto. Como cultivo, a cultura era concebida como uma ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém; era fazer brotar, frutificar, florescer e cobrir de benefícios. (CHAUI, 2008, p. 55).

O termo cultura, em sua essência, carrega a noção de dedicação ao outro, uma dedicação que permite o desenvolvimento pleno do ser a quem se entrega. No entanto, conforme Chauí (2008), esse sentido de cultura foi se perdendo para dar lugar, no século XVIII, a uma nova concepção, agora como sinônimo de outro conceito, o de civilização, tido como uma derivação da vida civil.

A autora aborda, em seguida, o conceito iluminista que considera a cultura como o padrão ou o critério que mede o grau de civilização de uma sociedade, ou seja, “um conjunto de práticas (artes, ciências, técnicas, filosofia, os ofícios) que permite avaliar e hierarquizar o valor dos regimes políticos, segundo um critério de evolução.” (CHAUI, 2008, p. 55). Logo, esse conceito carrega consigo a noção de evolução e de progresso, pelo fato de que o progresso de uma civilização é avaliado pela sua cultura e a cultura é avaliada pelo progresso que traz a uma civilização.

Ainda em Chauí (2008), a ideia de cultura sofre uma mutação no século XIX, pois passa a ser elaborada como a diferença entre natureza e história, ou seja, a cultura rompe com a adesão imediata à natureza para dar lugar ao mundo humano propriamente dito. Nesse sentido, “a dimensão humana da cultura é um movimento de transcendência” que coloca a linguagem e o trabalho como fatores que conduzem o homem a uma posição de agente histórico.

Na mesma vertente, Laraia (2009) afirma que o conceito de cultura, pelo menos como utilizamos atualmente, foi definido pela primeira vez por Edward Tylor (1832-1917), baseado no vocábulo inglês *culture*, que em seu amplo sentido etnográfico consiste em “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.” (TYLOR, 1871, *apud* LARAIA, 2009, p. 25). Logo, é bastante comum relacionar a cultura ao conjunto de experiências e de vivências que ocorrem no meio social humano.

Ainda em relação à ampliação do conceito de cultura, destacamos as contribuições de Kroeber (1950) *apud* Laraia (2009), cuja forma de pensar a cultura pode ser relacionada da seguinte maneira:

1. A cultura, mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações.
2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou.
3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico.
4. Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper as barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a terra em seu hábitat.
5. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas.
6. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem (socialização ou endoculturação, não importa o termo) que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional.
7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo.
8. Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica. Nesta classificação podem ser incluídos os indivíduos que fizeram as primeiras invenções, tais como o primeiro homem que produziu o fogo através do atrito da madeira seca; ou o primeiro homem que fabricou a primeira máquina capaz de ampliar a força muscular, o arco e a flecha etc. São eles gênios da mesma grandeza de Santos Dumont e Einstein. Sem as suas primeiras invenções ou descobertas, hoje consideradas modestas, não teriam ocorrido as demais. E pior do que isto, talvez nem mesmo a espécie humana teria chegado ao que é hoje. (LARAIA, 2009, p. 48).

Ao se referir às teorias modernas sobre cultura, Laraia (2009) faz uso do esquema elaborado pelo antropólogo Roger Keesing em seu artigo "*Theories of Culture*", no qual classifica as tentativas modernas de obter uma precisão conceitual, com base em teorias que consideram a cultura como um sistema adaptativo. Nesta perspectiva:

1. "Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante."

2. "Mudança cultural é primariamente um processo de adaptação equivalente à seleção natural." ("O homem é um animal e, como todos animais, deve manter uma relação adaptativa com o meio circundante para sobreviver. Embora ele consiga esta adaptação através da cultura, o processo é dirigido pelas mesmas regras de seleção natural que governam a adaptação biológica." B. Meggers, 1977)
3. "A tecnologia, a economia de subsistência e os elementos da organização social diretamente ligada à produção constituem o domínio mais adaptativo da cultura. É neste domínio que usualmente começam as mudanças adaptativas que depois se ramificam. Existem, entretanto, divergências sobre como opera este processo. Estas divergências podem ser notadas nas posições do materialismo cultural, desenvolvido por Marvin Harris, na dialética social dos marxistas, no evolucionismo cultural de Elman Service e entre os ecologistas culturais, como Steward."
4. "Os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter conseqüências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema etc."(KEESING, 1974 *apud* LARAIA, 2009, p. 59-60).

Santos (2006) define cultura como uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, nem é apenas uma parte da vida social. Não é algo independente da vida social ou que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Para este teórico, cultura é uma construção histórica, seja como concepção, seja como dimensão do processo social. Nesse sentido, “a cultura não é ‘algo natural’, não é uma decorrência de leis físicas ou biológicas. Ao contrário, a cultura é um produto coletivo da vida humana.” (SANTOS, 2006, p. 45).

Os conceitos de cultura, em linhas gerais, vem sendo ressignificados de tempos em tempos. Como exemplo dessa ressignificação, destacamos os estudos de Candau (2012) sobre interculturalidade. A autora considera a interculturalidade como uma perspectiva aberta e interativa do multiculturalismo, “mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.” (CANDAU, 2012, p. 243).

Candau (2012) afirma que a palavra multiculturalismo admite uma pluralidade de significados. Para dar conta desse problema, a autora reduz o termo multiculturalismo a três sentidos fundamentais: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

O primeiro parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não têm as mesmas oportunidades, não existe igualdade de oportunidades. [...]. Quanto ao multiculturalismo diferencialista ou, segundo Amartya Sen (2006), monocultura plural, parte da afirmação de que, quando se enfatiza a assimilação, termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. [...]. No entanto, situo-me na terceira perspectiva, que propõe um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade [...]. (CANDAU, 2012, p. 243).

Silva (2014) também faz reflexões importantes sobre o multiculturalismo, destacando-o como um fenômeno fundamentalmente ambíguo.

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço. (SILVA, 2014, p. 85).

Para Silva (2014), apesar da ambiguidade ou por causa dela, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política, uma vez que o mesmo “transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia.” (SILVA, 2014, p. 86).

A compreensão antropológica de cultura é a que torna aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, ou seja, uma cultura não pode ser julgada superior à outra. Nesse sentido, para Silva (2014), grande parte do atual impulso multiculturalista se fundamenta nessa compreensão antropológica da cultura, que serve de base para o chamado “multiculturalismo liberal” ou “humanista” que advoga em nome de uma humanidade comum e apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Silva (2014) destaca que dentro da perspectiva humanística:

[...] As diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder e o currículo tem como ideia central, a tolerância, o respeito e a convivência harmoniosa entre as culturas, porque através desta possível diferença existe uma mesma humanidade. (SILVA, 2009, p. 86).

A perspectiva do multiculturalismo liberal ou humanista é questionada pela perspectiva crítica que considera que “não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser definido como ‘humano’”. (SILVA, 2014, p. 87). Nesse sentido, a própria definição de humanidade é colocada em jogo pelas relações de poder, uma vez que as diferenças, produzidas através de relações de assimetria e desigualdade, chegam a afetar níveis relacionados à questão étnica, de gênero e de sexualidade. Na mesma perspectiva, para Canen (2007):

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre as culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. Entretanto, o multiculturalismo crítico também tem sido tensionado por posturas pós-modernas e pós-coloniais, que apontam para a necessidade de se ir além do desafio a preconceitos e buscar identificar, na própria

linguagem e na construção dos discursos, as formas como as diferenças são construídas. Isso porque a visão pós-moderna, grosso modo, focaliza os processos pelos quais os discursos não só representam a realidade, mas são constitutivos da mesma. (CANEN, 2007, p. 93).

Sendo assim, Canen (2007) destaca que a perspectiva pós-colonial e pós-moderna do multiculturalismo vai além das estratégias e visões do multiculturalismo crítico na busca de “[...] ‘descolonizar’ os discursos, identificando expressões preconceituosas (metáforas e imagens discriminatórias), bem como marcas e construções da linguagem que estejam impregnadas por uma perspectiva ocidental, colonial, branca, masculina etc. (CANEN, 2007, p. 94).

De acordo com Silva (2014), a perspectiva crítica do multiculturalismo está dividida entre uma concepção pós-estruturalista e uma concepção “materialista”.

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida. Além disso, a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não diferente”. [...]. Uma perspectiva mais “materialista”, em geral inspirada no marxismo, enfatiza, em troca, os processos institucionais, econômicos, estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. (SILVA, 2014, p. 87).

Nesse sentido, compartilho da perspectiva da interculturalidade crítica, na qual se situa Candau (2012). Tal perspectiva coloca em questão as relações de diferenças e desigualdades construídas, no decorrer da História, entre os diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Para tanto, é necessário que a sociedade assuma as diferenças como “constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.” (CANDAU, 2012, p. 244).

Destaco, no entanto, que o empoderamento dos atores sociais consiste em um movimento subjetivo que acontece de dentro para fora, através do exercício da autonomia e do autocontrole para o desenvolvimento de potencialidades que convertidas em prática fazem a diferença. O Instituto Pacs (Políticas Alternativas para o Cone Sul)² empenhado em apoiar o processo de empoderamento dos atores sociais enfatiza sua característica subjetiva. De acordo com o Instituto:

² Organização da sociedade civil, criada em 1986 com o intuito de construir políticas socioeconômicas alternativas à lógica do mercado e da rentabilidade a qualquer custo. Pioneira na luta pela integração dos povos do Cone Sul, nas propostas de uma Democracia ancorada numa economia a serviço dos setores populares, e uma das fundadoras dos movimentos de comércio justo e economia solidária no Brasil.

Empoderamento não é o mesmo que ‘apoderamento’. Empoderar-se envolve um movimento subjetivo de dentro para fora. É realizado pela própria pessoa e consiste em tomar controle e poder sobre si próprio, seus próprios potenciais e o processo de desenvolvê-los, ou convertê-los em ação, em prática. Ninguém empodera ninguém, as pessoas se auto-empoderam, ou seja, retomam o poder e a capacidade de decidir sobre ações futuras. (Disponível em: <http://www.pacs.org.br/sobre-o-pacs/atividades/>).

Ainda no aspecto dos estudos culturais, destaco os estudos de Stuart Hall (2006) sobre as transformações dos sujeitos ao longo do fenômeno da modernidade e sobre a mudança do sentido das antigas identidades, estáveis e coesas. Para este teórico, as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. Esse processo pode ser chamado de “crise de identidade”, pois está deslocando as estruturas, os processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em transição, entre diferentes posições, que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais cada vez mais comuns num mundo globalizado. (HALL, 2006, p. 88).

Para Hall (2006), as identidades modernas estão entrando em colapso devido a um tipo diferente de mudança estrutural das sociedades modernas no final do século XXI. Tal fenômeno está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que forneciam sólidas localizações para a formação de indivíduos sociais. Vale ressaltar que essas transformações, segundo Hall (2006), abalam também nossas identidades pessoais e abalam a ideia de nós próprios como sujeitos integrados, o que Hall chama de deslocamento ou descentração do sujeito.

Hall utiliza o termo “sociedades da modernidade tardia” para definir as sociedades que se caracterizam pela “diferença”, “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos.”(HALL, 2006, p. 17), ou seja, as sociedades da modernidade tardia são formadas por sujeitos sem identidade fixa, estável e coesa, que assumem identidades diferentes em diferentes momentos e que quebram com paradigmas sócio historicamente construídos e considerados como sólidos na formação dos sujeitos. Este sujeito é caracterizado por Hall (2006) como “sujeito pós-moderno”.

Nesta perspectiva, destaco também as contribuições de García Canclini (1997) para os estudos sobre a identidade cultural, especialmente, no que concerne à esfera latino-americana. Conforme Guedes (2013), García Canclini (1997) propõe uma discussão sobre identidade cultural centrada, sobretudo, no paradigma da hibridização, diferindo-se de Hall, que muito diz a respeito do parâmetro da fragmentação e da crise das identidades modernas.

García Canclini (1997) destaca que o termo híbrido comporta melhor a ideia de mescla cultural entre tradicional e moderno, entre o popular, o culto e o massivo. Nesse sentido, “a hibridização sociocultural não é uma simples mescla de estruturas ou práticas sociais discretas, puras, que existiam em forma separada e, ao combinar-se, geraram novas estruturas e novas práticas”. (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 113). A hibridização sociocultural é na verdade, como o próprio nome já sugere, um processo sociocultural no qual as formas culturais separadas se combinam para gerar novas formas, e que podem surgir de conflitos, “do intento de reconverter um patrimônio [...] para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado.” (GARCÍA CANCLINI, 1997, p. 113).

A mudança das identidades e a hibridização sociocultural, características do fenômeno da modernidade, estão interligadas às transformações advindas do contexto tecnológico moderno. Guedes (2013) destaca as características da rede midiática como próprias do estilo de vida pós-moderno. Essas características são: “a provisoriedade e a mobilidade da informação entre as mídias, a multiplicidade de pontos de vista conferindo ao público possibilidades interpretativas diferenciadas em relação à informação.” (GUEDES, 2013, p. 11).

Em relação ao conceito de pós-modernidade, para Lyotard (1986) *apud* Karasek (2010) o mesmo está relacionado à abolição da ideia de verdade, tida durante muitos anos como uma das principais armas do poder. Nesse sentido, a decadência da ideia de verdade e o conjunto de transformações ocorridas nas regras do jogo de produção cultural são características deste conceito. Para o autor:

A diferença entre a modernidade e a pós-modernidade estaria presente na percepção de que na primeira eram as ciências que criavam as verdades e as leis, assim como a idealização de um bem-comum geral. A dialética era reveladora de saber e emancipatória, um conhecimento baseado em justificações metafísicas. Enquanto que na segunda, o saber está marcado pela dúvida, desconstrução, perspectiva, desconfiança, interpretação, não-existência de verdades, suspeitas, construção do conhecimento a partir da problemática. (LYOTARD, 1986 *apud* KARASEK, 2010. p. 79).

A reflexão acerca das identidades e da hibridização sociocultural remonta a um outro elemento relacionado aos estudos culturais: a experiência. A experiência, para Bondía (2002), consiste em um encontro ou em uma relação com algo que se experimenta, que se prova, pois

“é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “existe” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.” (BONDÍA, 2002, p. 25).

Bondía (2002) destaca que a experiência é cada vez mais rara devido ao excesso de informação e de opinião, à falta de tempo e ao excesso de trabalho. Enfatiza a concepção de sujeito da experiência, “[...] que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer.” (BONDÍA, 2002, p. 24). Mas sim, o sujeito passivo, receptivo, disponível e aberto. Passivo no sentido da paixão, do padecimento, da paciência, da atenção, “como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Ao definir o sujeito da experiência como passional, Bondía (2002) não o coloca em uma posição de incapacidade, pelo contrário, coloca-o como sujeito que tem sua própria força, expressada em forma de saber e em forma de práxis. Saber este que se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, numa espécie de mediação entre ambos.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Logo, a experiência, como aspecto da interculturalidade, assim como a vivência, entendida aqui como o saber da experiência, são saberes que operam em um nível subjetivo, particular. Cabe, então, com relação à formação de professores, conhecer o sujeito-professor enquanto ser que ao participar de experiências relacionadas à sua práxis profissional elabora sentidos (ou não) que não serão os mesmos para todos.

Em relação à concepção de práxis, que se encaixa com a ideia de sujeito da experiência citado por Bondía (2002), destaco a utilizada por Paulo Freire (1987), que considera teoria e prática como inseparáveis. Teoria e prática são a práxis autêntica, que leva os sujeitos à reflexão sobre a ação e que proporciona o que o referido autor chama de educação para a liberdade. Para ele, “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Outro aspecto da interculturalidade abordado no decorrer deste estudo é a interação, que consiste em trocas de experiências e de saberes de experiências, presenciais ou não, que

enriquecem o processo de formação dos professores uma vez que as contribuições de uns podem colaborar para o enriquecimento da prática docente de outros.

Oliveira (1997), em seus estudos sobre Vygotsky, afirma que a interferência de outras pessoas, no processo de aprendizagem, afeta significativamente o resultado da ação individual. Vygotsky destaca o papel extremamente importante da interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas ao afirmar que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual.” (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Dessa maneira, mais do que interação social, citamos a importância da colaboração entre os indivíduos. A colaboração é vista, por John – Steiner (2000), como um fenômeno que só existe porque convivemos com o outro, porque colaboramos.

Em esforços de colaboração aprendemos uns com os outros. Por ensinar o que sabemos, nós nos engajamos na apropriação mútua. Em parcerias nos vemos através dos olhos dos outros e, graças ao seu apoio, que se atrevem a explorar novas partes de nós mesmos. (JOHN-STEINER *apud* SILVA, 2018, p. 3).

A interação e a colaboração entre os indivíduos são características que saltam à frente quando o assunto é o contexto tecnológico moderno. No mundo digital contemporâneo, conforme Jordão (2007), as formas de comunicação se expandem e o processo comunicativo se reconfigura a partir das possibilidades que a virtualidade e a simultaneidade apresentam. Nesse sentido, a linguagem verbal, especialmente a escrita, deixa de ser o único e principal meio de construção de sentidos válidos e passa a ser complementar a outras maneiras de construção de sentidos como, por exemplo, a linguagem visual, a auditiva, a interatividade do hipertexto e a multimodalidade de *websites*. Com isso, Jordão (2007, p. 25) nos diz que “a virtualidade (que não é o contrário de realidade, mas sim uma forma específica de construir realidades possíveis) afeta nossos modos de fazer sentidos, nossas maneiras de interpretar o mundo [...]”

Para a autora, nossa maneira de entender o outro e de se relacionar com ele, bem como nossa concepção de nós mesmos e as maneiras de construir e perceber nossas identidades também se alteram. Não há mais limites físicos uma vez que as identidades virtuais podem ser descorporificadas e o contato com o outro está ao alcance das mãos num teclado.

A *internet* confere ao indivíduo a possibilidade de estar do outro lado do mundo sem se deslocar fisicamente. Para Kleiman e Vieira (2006, p. 121), “a mobilidade é o livre trânsito, livre das amarras sociais, de contornos geográficos e da estratificação [...]”. No entanto, conforme Kleiman (2014), essas recomposições identitárias, baseadas no acesso à informação,

não são universais, nem rompem com as barreiras construídas por algumas instituições, como a escola, para salvaguardar as modalidades tradicionais de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, Santaella (2004, p. 19) confere destaque à “cultura do acesso”:

Uma diferença significativa entre informação e bens duráveis está na replicabilidade. Informação não é uma qualidade conservada. Se eu lhe dou informação, você a tem e eu também. Passa-se aí da posse para o acesso. Este difere da posse porque o acesso vasculha padrões em lugar de presenças. É por essa razão que a era digital vem sendo também chamada de cultura do acesso.

A cultura do acesso possibilita as “trocas interculturais virtuais” que, segundo Jordão (2007, p. 26), transformam “as maneiras de perceber outras culturas, permitindo a construção de uma noção de transculturalidade que se relaciona com a impossibilidade de identificar culturas fixas ou homogêneas, delimitadas por fronteiras geográficas.” Entende-se que transculturalidade, conforme Nicolescu (1999 *apud* Neiva et al, 2007, p. 6),

[...] vai além da interpretação de uma cultura por outra cultura e também não se restringe a fecundação de uma cultura por outra cultura, mas a mesma assegura a tradução de uma cultura para qualquer outra cultura, através do sentido que une as mais diferentes culturas, mesmo que as ultrapassando. O modelo transcultural permite e torna possível o diálogo entre as mais diferentes culturas e impede a sua homogeneização.

Manovich (2001, p. 9 *apud* Monte Mór, 2007, p. 35) afirma que a computação redefiniu as formas culturais existentes, como a fotografia e o cinema e que hoje há uma mudança do “rearranjar da realidade para o rearranjar das imagens da realidade”, o que demonstra novos modos de produzir cultura e de gerar conhecimentos, apontando, conseqüentemente, para novas reflexões em educação.

Para esta nova realidade virtual (e não-virtual), Jordão (2007) enfatiza, com base em Morin, Motta e Ciurana (2003), a exigência de um pensamento complexo, articulador e multidimensional.

À primeira vista, complexidade é um tecido de elementos heterogêneos inseparavelmente associados, que apresentam a relação paradoxal entre o uno e o múltiplo. A complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambigüidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável. (MORIN, MOTTA e CIURANA, 2003, p, 44).

Nesta perspectiva, Jordão (2007) aponta o pensamento complexo como uma característica do mundo virtual e, em especial, da comunicação pela *internet*, uma vez que esta “demanda um pensamento não-linear, uma percepção do inacabamento de um processo sempre

processual e permanentemente interativo, enfim, um pensamento complexo.” (JORDÃO, 2007, p. 26).

Tanto o pensamento complexo como todos os outros aspectos dos estudos culturais, citados anteriormente, nos reportam ao modelo de sujeito que está sendo formado na sociedade pós-moderna e, atendendo às especificidades deste estudo, ao professor de línguas que está sendo formado nos cursos de formação inicial e continuada para o envolvimento em práticas de multiletramentos.

Por fim, reafirmando o foco deste estudo, a formação de professores de línguas para os multiletramentos deve levar em consideração as características interculturais, com a finalidade de propor uma perspectiva de interpretação do mundo projetado por experiências transversais entre culturas, gêneros e estruturas sociais e econômicas. Isso significa dizer que: “a incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação.” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 23).

Frente a isso, o contexto atual exige do professor de línguas a construção de uma prática voltada para uma educação linguística que valorize a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens, as experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as novas tecnologias. Dessa forma, edifica um conhecimento fundamentado na colaboração, no compartilhamento e na experimentação.

Trago, na próxima seção, reflexões acerca dos multiletramentos. Para tanto, analiso o conceito deste termo, bem como a necessidade de o professor de línguas compreender a importância dele na discussão sobre educação linguística.

1.2 MULTILETRAMENTOS

É característica do universo tecnológico moderno a interconexão simultânea entre pessoas de diversos e diferentes lugares, que vivem culturas, línguas e contextos particulares. Essa interconexão possibilita a estreita ligação entre o que é único e o que é multi. Ao pensar no contexto multi, presente no meio tecnológico, é impossível não o relacionar à dimensão da linguagem humana e, conseqüentemente, à formação do professor de línguas.

O novo cenário que se apresenta no século XXI coloca o professor de línguas em um estado de desafio constante. Múltiplas formas de interação e de comunicação mediadas pela diversidade de mídias, de gêneros e de linguagens fazem parte desse cenário evolutivo. Para

essa sociedade, que é plural tanto em termos linguísticos quanto culturais, é necessário caminhar em direção a novos letramentos, ou seja, caminhar no sentido de desenvolver estratégias de como vivenciar os novos letramentos de maneira funcional, crítica e transformadora. Para Rojo (2012), a nova sociedade exige multiletramentos. Em outras palavras:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos". (ROJO, 2012, p. 8).

No contexto escolar, a multiplicidade de linguagens bem como a pluralidade e a diversidade cultural são questões que devem ser consideradas e trabalhadas sob a ótica de uma pedagogia dos multiletramentos, ou seja, professores devem implementar em suas atividades docentes práticas multiletradas, com vistas a atender a um alunado cada vez mais plural, crítico e criativo.

A pedagogia dos multiletramentos, conforme Aguiar e Fischer (2012), surgiu em 1996 a partir da reunião de um grupo de professores e pesquisadores intitulado New London Group (doravante NLG), no qual discutia o estado da pedagogia dos letramentos nos Estados Unidos, Austrália e Reino Unido. Dentre as questões discutidas pelo NLG estão:

“a tensão pedagógica entre a imersão e os modelos explícitos de ensino; o desafio da diversidade cultural e linguística; os novos e proeminentes modos das tecnologias da informação; e as mudanças no uso dos textos nos ambientes de trabalho reestruturados. (NLG, 1996, p. 62 *apud* AGUIAR e FISCHER, 2012, p. 110).

Nesse sentido, as discussões do NLG giraram em torno do estado da pedagogia dos letramentos diante do desafio da diversidade cultural, linguística e midiática, introduzida pelas novas Tecnologias da Informação e Comunicação, o que, conforme Rojo (2012), os levou a cunhar o termo multiletramentos.

Aguiar e Fischer (2012) salientam que as discussões e teorizações realizadas pelo NLG deram origem a uma pedagogia passível de ser aplicada, experimentada e validada em sala de aula pelos professores como forma de qualificar as práticas docentes na escola. Sendo assim, Cope e Kalantzis (2001) elaboraram os princípios Prática Situada, Instrução Explícita, Estrutura Crítica e Prática Transformada. Para estes teóricos, tais princípios consistem em uma sequência concebida não para sugerir que o que os professores estão fazendo até o momento é inadequado, mas como um recurso didático disponível aos professores para complementar suas práticas em sala de aula.

Em relação à compreensão dos princípios elaborados por Cope e Kalantzis (2001) para abordar aspectos epistemológicos da pedagogia dos multiletramentos, segue a seguinte explicação:

[...] nos mundos da vida pública, trabalho e aprendizagem formal, o conhecimento é construído através da imersão na experiência prática (Prática situada); unida com conceitos explícitos e teorias as quais explicam processos subjacentes (Instrução Explícita), através da localização do conhecimento em seu contexto de relevância e reflexão sobre os seus propósitos (Enquadramento Crítico); e através da transferência de conhecimento ganho em um contexto para outro, o qual será inevitavelmente similar e diferente em certos aspectos (Prática Transformada). (COPE e KALANTZIS, 2001, p. 240 *apud* AGUIAR e FISCHER, 2012, p. 118).

Na perspectiva de Kalantzis e Cope (2006), a escola, por sua vez, deve oferecer uma educação linguística adequada a um alunado multicultural, de forma que atenda demandas relacionadas não só à sala de aula, mas também ao mundo do trabalho, à cidadania e à multiplicidade de identidades. Diante disso,

[...] a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo enorme variação das mídias, constroem-se de forma semiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos, na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. (BRASIL, 2006, p.29).

Nessa mesma perspectiva, Cani e Coscarelli (2016), ancoradas no conceito de multiletramentos do NLG, enfatizam que o conceito de multiletramentos tem dois principais pilares relacionados à construção de significado hoje:

[...] o primeiro é a diversidade social, ou seja, a variabilidade das convenções do significado em diversos momentos culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam significativamente dependendo do contexto social – contando com o assunto, a experiência de vida, as diversas áreas, os conhecimentos, os ambientes, a identidade de gêneros e outros, e é preciso levar em consideração as formas de interação que se mostram cada vez mais múltiplas em nossa vida diária. [...] O segundo pilar diz respeito à multimodalidade. Essa é uma questão particularmente essencial para esse estudo, considerando a expansão dos textos multimodais a partir dos meios de informação e comunicação. Esses textos exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 19).

Essas características destacam, sobretudo, a interatividade dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos. Nessa perspectiva, Rojo (2012) destaca a vantagem das mídias digitais sobre as mídias impressas e analógicas, uma vez que as primeiras permitem que o usuário interaja em vários níveis e com vários interlocutores. A citada autora enfatiza, ainda, que essa característica interativa vai além da mera interação para a produção colaborativa e destaca o advento da *web 2.0* como exemplo dessa mudança. De forma mais detalhada:

Web 2.0 é um termo popularizado a partir de 2004 pela empresa americana O'Reilly Media, para designar uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como conceito a "Web enquanto plataforma", envolvendo wikis, aplicativos baseados em folksonomia, redes sociais, blogs e Tecnologia da Informação. Embora o termo tenha uma conotação de uma nova versão para a Web, ele não se refere à atualização nas suas especificações técnicas, mas a uma mudança na forma como ela é encarada por usuários e desenvolvedores, ou seja, o ambiente de interação e participação que hoje engloba inúmeras linguagens e motivações. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0> Acesso em 17 jul. 2017.).

Essa mudança de concepção e de atuação, presente na mídia digital e na *web*, distanciam do computador, do celular e da tv, a característica de máquinas de reprodução (Rojo, 2012), aproximando-os mais da característica de máquinas de produção colaborativa:

[...] é o que faz diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o Word/Office e o Google Docs, o PowerPoint e o Prezi, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Twitter ou Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem interessantes), mais que a simples interação, a colaboração. (ROJO, 2012, p. 24).

Em relação à característica colaborativa das TDIC, para Duboc (2015), as novas formas de ser, de conhecer e de agir na contemporaneidade estão fundamentadas na lógica da colaboração, do compartilhamento e da experimentação em contraposição à acepção convencional (letramento convencional) de conhecimento e sujeito. Essa acepção mais convencional está fundamentada na lógica da concentração, do individualismo e da normatização, “que ‘transmite’ uma verdade universal e acabada a um sujeito que a recebe de maneira diretiva e que a devolve a contento de modelos previamente determinados pela instituição escolar” (DUBOC, 2015, p. 268).

Para Cani e Coscarelli (2016, p. 21), “as práticas multiletradas exigem sujeitos ativos, capazes de desenvolver formas de pensamento complexas e colaborativas diante de situações autênticas do cotidiano”. As autoras destacam que as escolas precisam participar desse processo de mudança, proporcionando aos alunos tanto experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos quanto o desenvolvimento das potencialidades que emergem das novas tecnologias, edificando um conhecimento de forma colaborativa. Nesse sentido, “[...] é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores.” (CANI; COSCARELLI, 2016, p. 22).

Na próxima seção, trago à reflexão a relação intrínseca entre multiletramentos e interculturalidade e a importância da compreensão dessa relação na formação de professores de línguas. Destaco também a relação dos professores de línguas em formação com as tecnologias e a relevância da colaboração nesse contexto.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E MULTILETRAMENTOS

Toda e qualquer ação do professor enquanto sujeito do mundo é reflexo de experiências e de saberes de experiências que envolvem a diversidade. Nesse sentido, a maneira como o professor recebe as experiências relativas à sua área de formação e as transforma em saber consiste em uma ação individual que serve de fio condutor para o delineamento de sua prática docente.

Essa diversidade de experiências e de vivências relacionadas à prática docente leva em consideração aspectos interculturais essenciais à compreensão, pelo professor, da multiplicidade de linguagens e de culturas presentes na sociedade contemporânea e de como lidar com essa multiplicidade tanto no nível teórico quanto no nível prático. Ou seja, a compreensão do conceito de interculturalidade é essencial para se entender os multiletramentos em suas especificidades.

A diversidade, seja ela de linguagens ou de culturas, é um aspecto relacionado à interculturalidade que interfere na prática docente. Aspectos como a experiência, o saber da experiência (vivência) e a interação com o objeto de conhecimento também estão relacionados à interculturalidade e refletem na forma como o professor conduz sua práxis.

Logo, a compreensão sobre interculturalidade é essencial para formar professores que levem a bandeira dos multiletramentos, uma vez que sem a percepção da interculturalidade em sua completude não é possível alcançar também a complexidade que envolve o termo multiletramentos.

De acordo com Rojo (2013), os multiletramentos envolvem aspectos relacionados à multiplicidade de formas representacionais, caracterizadas pelas TDIC e de significações advindas de diversos contextos sociais e culturais. Para lidar com essa multiplicidade, é preciso desenvolver habilidades (de compreensão e de produção) que levem em consideração as diversidades linguística, semiótica e modal pelas quais os textos se apresentam.

Frente a isso, o contexto atual exige do professor de línguas em formação a construção de uma prática voltada para a educação linguística que valorize a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens, experiências e saberes de experiências de multiletramentos conscientes e reflexivos e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as novas tecnologias, edificando um conhecimento fundamentado na colaboração, no compartilhamento e na experimentação.

O cenário social atual exige do professor uma postura cada vez mais dinâmica, colocando sobre ele a expectativa de um profissional bem informado, conectado às redes sociais

e adepto dos diversos recursos da *web*, considerando-se neste estudo, especificamente, os recursos da *web* 3.0 sem, no entanto, desconsiderar o processo de evolução ocorrido desde o surgimento da *web* 1.0 e das transformações futuras da *web* 4.0, assim definidas:

Web 1.0 são *sites* com conteúdos estáticos, produzidos majoritariamente por empresas e instituições, com pouca interatividade entre os internautas. *Web* 2.0 são conteúdos produzidos pelos próprios internautas com maior interatividade *online* através de *blogs* e *sites* como o *Youtube*, *Flickr*, etc. Nesta versão, os mecanismos de busca se tornam mais avançados e proliferam, uma vez que não há mais espaço para listas de *links* em diretórios, dado o imenso volume de conteúdo. A grande virtude da *Web* 2.0 está na democratização da produção de conteúdo. *Web* 3.0 representa uma nova geração da *internet* que prevê que os conteúdos *online* estarão organizados de forma semântica, muito mais personalizados para cada internauta, *sites* e aplicações inteligentes e publicidade baseada nas pesquisas e nos comportamentos. Na *Web* 3.0, as máquinas se unem aos usuários na produção de conteúdo e na tomada de ações, tornando a infraestrutura da *internet*, de coadjuvante para protagonista na geração de conteúdos e processos. Assim, os serviços da *Web* 3.0, unem-se aos usuários e aos produtores profissionais na criação ativa de conhecimento. *Web* 4.0 é uma expressão que engloba algumas tecnologias para automação e troca de dados e utiliza conceitos de sistemas *ciber-físicos*, *Internet* das coisas e computação em nuvem. A Indústria 4.0 facilita a visão e execução de "Fábricas Inteligentes" com as suas estruturas modulares, os sistemas *ciber-físicos* monitoram os processos físicos, criam uma cópia virtual do mundo físico e tomam decisões descentralizadas. Com a *internet* das coisas, os sistemas *ciber-físicos* comunicam e cooperam entre si e com os humanos em tempo real, e através da computação em nuvem, ambos os serviços internos e intra-organizacionais são oferecidos e utilizados pelos participantes da cadeia de valor. (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Industria_4.0> Acesso em: 11 jun. 2018).

Consequentemente, essa relação com o mundo tecnológico moderno abrange tanto o domínio das técnicas para a utilização dos seus recursos como também o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas que envolvem diversas modalidades e que se inserem em diferentes contextos culturais.

Ao reportar tais competências ao professor de línguas, torna-se fundamental argumentar sobre seu processo de formação no que tange ao ensino mediado por TDIC. As mesmas são caracterizadas por Lima (2016) como recursos de conexão contínua do cotidiano, que geram impacto na sociedade por causa de suas características globalizadoras, que favorecem a rapidez, a interatividade e a abrangência. Vale ressaltar que figuram como TDIC, instrumentos como o computador, a *internet*, os celulares, os *tablets*, os *smartphones*, entre outros.

O uso das TDIC transforma as formas de comunicação, de difusão da informação e de interação social. Para Kenski (2003), esta nova maneira de lidar com o mundo, por intermédio

das TDIC, possibilita novas formas de aprendizagem, refletindo na reconfiguração de comportamentos, de valores e de atitudes.

Para Presnky (2001, p. 1), os alunos da era digital caracterizam-se por nascerem a partir de 1990 e por estarem rodeados pelas TDIC, de modo que suas vidas estão permeadas por esse universo. Tais características levam a compreender que devido “[...] o grande volume de interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores.”

Com a finalidade de atender a um alunado cada vez mais conectado às tecnologias digitais e às exigências profissionais advindas desse novo contexto é que, cada vez mais, se espera dos professores uma postura ativa para lidar com essa nova realidade. Isso reflete no processo de formação inicial e continuada desses docentes como um todo e, especificamente, dos docentes da área de línguas.

Nesse sentido, Souza (2004) enfatiza a relevância da utilização da comunicação mediada pela escrita via *internet* e pela tecnologia de um modo geral no ensino de línguas:

Com a tecnologia dos computadores em rede, a comunicação mediada pelo computador vem se tornando uma possibilidade pedagógica a mais nos contextos de ensino de línguas. Além de propiciar espaços de comunicação mediada pela escrita, a Internet trouxe uma relativa superação das dificuldades de vivências de comunicação entre aprendizes de línguas estrangeiras e comunidades usuárias destas línguas, impostas por barreiras geográficas. (SOUZA, 2004, p. 80).

Essa nova possibilidade pedagógica garante ao professor de línguas em formação a ampliação das possibilidades de comunicação, tanto em nível local como em nível global, uma vez que essa perspectiva desconsidera as barreiras geográficas.

Em relação à utilização dos recursos do computador em ações educacionais, Lima (2016) destaca que o primeiro passo é desmistificá-la. Isso é possível através da formação para a reflexão crítica, possibilitando ao indivíduo conhecer, compreender e escolher as formas de uso a serviço do processo ensino-aprendizagem.

Ainda em conformidade com Lima (2016) o uso da tecnologia, aplicado à educação, se relaciona à formação, e não somente ao treinamento de técnicas. Seu valor está na possibilidade de ser usada para transformar, criar outras tecnologias, novas formas de interação e relação social.

É neste contexto de formação tecnológica que Kessler (2006) apresenta algumas recomendações para a formação do professor em ensino de línguas mediado por computador:

A primeira é a contratação de um especialista para integrar o corpo docente e a inclusão de cursos sobre o tema como componente curricular [...]. Outras sugestões são tentar envolver todo o corpo docente e oferecer compensações financeiras e outros incentivos. (KESSLER, 2006 *apud* PAIVA, 2013, p. 13).

Diante das recomendações citadas por Kessler (2006), creio que seja importante refletir acerca de alguns fatores que as inviabilizam como a falta de recursos financeiros por parte das instituições competentes, a falta de mão de obra especializada e o engessamento do currículo dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a ausência de medidas efetivas para a formação tecnológica de professores não depende diretamente dos próprios professores e/ou das instituições de ensino, mas envolve uma série de fatores de responsabilidade em outras instâncias, visto que tal demanda nasce, primordialmente, dos dispositivos legais.

O domínio linguístico e tecnológico como caminho viável para a ampliação da visão e da atuação do professor, seja de línguas ou não, está previsto no Art. 2, § 2º, da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para os cursos de licenciatura, a saber:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3).

O Art. 5º desta mesma Resolução preconiza que a formação de profissionais do magistério deve conduzir o(a) egresso(a) ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para o aprimoramento da prática pedagógica e para a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes. Por fim, em seu Art. 8º, prescreve que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá estar apto a relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Para Paiva (2013), os cursos de formação de professores brasileiros ainda não atendem essa orientação no que diz respeito ao domínio de Tecnologias de Informação e Comunicação. De acordo com a autora, “o que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão.” (PAIVA, 2013, p. 17).

A falta de experiências tecnológicas durante o curso de formação inicial pode, na maioria das vezes, levar o futuro professor a sair de lá com uma carência teórica e prática desses conhecimentos. Araújo (2005) afirma que esses profissionais são confrontados, de imediato, com uma geração de alunos que está inserida em um universo tecnológico, a chamada “geração digital”. Essa geração está totalmente envolvida com o universo das tecnologias, no entanto, esse envolvimento pode ir além e cabe ao professor conduzi-los ao desenvolvimento de uma postura crítica diante das questões e consequências dessa utilização.

Kay (2006) menciona algumas estratégias de ensino da tecnologia nos cursos de formação de professores, levantadas a partir de uma investigação de 68 artigos que discorrem sobre a incorporação de tecnologia na formação pré-serviço de professores. Dentre as estratégias, a mais mencionada é a integração de tecnologia em todas as disciplinas do curso como uma forma de “envolver os futuros professores em aprender com o computador e não sobre ele” (KAY, 2006 *apud* PAIVA, 2013, p.16).

Prado e Silva (2009) apontam a formação dos professores, gestores e educadores como principal elemento para a integração das tecnologias ao currículo dos cursos de formação de professores e caracterizam essa integração tecnológica como uma ação complexa e que engloba fatores diversos, tais como: a implantação de infraestrutura tecnológica; o letramento digital e a inserção dos envolvidos no mundo tecnológico; políticas consistentes, dentre outros.

Aliada a esses fatores diversos está a dificuldade em romper com paradigmas relacionados à educação conservadora, que se contrapõe a uma educação inovadora. Para Matencio (2009), temos vivenciado muitas mudanças de paradigmas nos estudos da linguagem, mas ainda temos que lidar com muitas dicotomias e isso dificulta a formulação de propostas de formação de professores que superem as dificuldades com as quais eles se deparam na etapa de formação inicial. Para a autora, muitas análises feitas ainda nos dias atuais apontam como possível origem dos resultados insatisfatórios na formação o fato de os professores serem provenientes de grupos cujas práticas de leitura e escrita não são as legitimadas pela escola. Outra dicotomia, proposta pela autora, está na aparente distância entre as abordagens teóricas e sua (re)contextualização nas práticas em sala de aula.

Nessa mesma perspectiva, Silva (2010, p. 39) aponta que “o professor, por exemplo, pode entrar em conflito consigo mesmo porque sente que se dedica, considera-se reflexivo, mas não vê mudanças ocorrerem em sua sala de aula”. Sendo assim, o fato de o professor não enxergar as mudanças em sua sala de aula provoca angústia e o faz sentir-se perdido.

Candau e Lellis (1999) apontam como uma problemática a falta de viabilização de possibilidades de articulação de novos saberes e de novas práticas nos cursos de formação de professores. Destacam, ainda, que na formação inicial, há a tendência à dicotomia entre teoria e prática, na qual uma toma a total autonomia em detrimento da outra, podendo, ainda, serem consideradas como componentes isolados e opostos. Na formação continuada, segundo Candau e Lellis (1999), há a proposta de cursos de complementação e/ou atualização dos conteúdos de ensino sem, no entanto, haver a relação entre esses saberes com a prática docente.

Vale reforçar aqui a relação indissociável entre teoria e prática e sua ocorrência simultânea. Uma não se sobrepõe à outra, muito menos uma é considerada mais importante do que a outra. Candau e Lellis (1999) reforçam essa visão ao afirmar que a teoria não comanda e nem orienta a prática a fim de não a tornar dependente das ideias. Ela também não se dissolve na prática, anulando a si mesma. Da mesma forma, a prática não significa a aplicação da teoria, tampouco constitui-se em uma atividade dada e imutável.

A teoria e a prática precisam, portanto, fazer sentido a partir de uma perspectiva de articulação, de interação e de colaboração, pautada na reflexão crítica e nas relações com os contextos vivenciados pelo professor em sua profissão.

Reforço aqui a concepção de reflexão crítica, abordada por Borelli e Pessoa (2011). O conceito de crítica, para as autoras, embasadas nos autores Pennycook (2004), Contreras (2002) e Smyth (1991), precisa ser aceito como meio de problematização de nossas ações, ou seja:

[...] a forma como vemos o mundo precisa ser questionada, assim como os conceitos relativos a consciência, racionalidade e emancipação. [...]. Refletir criticamente significa atuar em busca da compreensão dos fatores que interferem nas práticas de todos os participantes da pesquisa, como a posição social que ocupam. [...]. A proposta crítica ultrapassa os limites dos acontecimentos da sala de aula para ocupar-se de uma compreensão mais ampla dos fatores que interferem na educação. (BORELLI e PESSOA, 2011, p. 23).

No entanto, as autoras destacam que ao pensarmos sobre o agir crítico do professor devemos levar em consideração o contexto no qual esse profissional se insere: um contexto de educação regido por princípios e regras no qual o professor precisa adequar-se, anulando, de certa forma, os valores reconhecidos por ele durante seu processo de formação. Isso coloca em risco o movimento de reflexão para a superação de problemas imediatos da sala de aula e a potencialização do papel do professor como agente transformador.

Para tanto, Borelli e Pessoa (2011) destacam que, para agir criticamente, o professor precisa ter em mente qual é o seu papel na sociedade e a sua responsabilidade como agente transformador, bem como se conscientizar das forças externas que intervêm na educação, pois

[a] reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano. (CONTRERAS, 2002, p. 165 *apud* BORELLI e PESSOA, 2011, p. 25).

No entanto, Contreras (2002) alerta que os formadores não são detentores de uma verdade que poderá solucionar os problemas da educação, tampouco anuladores de diferenças com soluções unificadoras. São, na verdade, pessoas capazes de assumir as diferenças e de compreendê-las. Dessarte, Borelli e Pessoa (2011) destacam que a proposta de formação reflexiva reforça e amplia o reconhecimento da importância do papel do professor, bem como valoriza os conhecimentos mobilizados por esse profissional em sua prática dando ênfase em sua função social de agente transformador e nas possibilidades de uma atuação mais consciente e crítica.

Paulo Freire (1996) se posiciona de maneira firme ao afirmar que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. Para o autor, a prática docente crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer, pois “[é] pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 44).

Ao considerarmos a formação reflexiva e crítica de professores para as tecnologias não podemos cair na falsa compreensão de que a utilização de novos recursos tecnológicos seja a saída para todo e qualquer problema da educação, nem tampouco acreditar que os professores devam ser martirizados pela falta de familiarização com estes recursos.

Como bem coloca Moran (2006), assim como em outras épocas

[...]há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para mudar a educação. Sem dúvida, as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e de tempo, estabelecendo novas pontes entre o estar juntos fisicamente e virtualmente. Mas há alguns pontos críticos e cruciais, que neste quadro nem sempre estão merecendo a mesma consideração, as mesmas preocupações e os mesmos incentivos, sem os quais toda esta questão tecnológica em educação pode se transformar numa outra grande panaceia “modernosa”, mas que não vai trazer nenhum resultado significativo para o desenvolvimento educacional e cidadão de nossa geração, aqui incluindo as crianças, os jovens, os adultos, os profissionais e os idosos de hoje. (MORAN, 2006, p. 8).

Há alguns pontos críticos e cruciais que, na perspectiva de Moran (2006), merecem consideração e destaque e podem trazer resultados expressivos para o desenvolvimento de aspectos voltados para a educação e a cidadania das novas gerações, incluindo aqui os profissionais da educação. São eles:

A questão da educação com qualidade, a construção do conhecimento na sociedade da informação, as novas concepções do processo de aprendizagem colaborativa, a revisão e atualização do papel e das funções do professor, a formação permanente deste profissional *professor*, a compreensão e a utilização das novas tecnologias visando à aprendizagem dos nossos alunos e não apenas servindo para transmitir informações (ensino a distância X educação e aprendizagem a distância), a compreensão da mediação pedagógica como categoria presente tanto no uso das próprias técnicas como no processo de avaliação e, principalmente, no desempenho do papel do professor. (MORAN, 2006, p. 8)

Ainda conforme Moran (2006), os professores têm dificuldades no domínio das tecnologias, mas tentam fazer o máximo que podem. E, diante de sua realidade, adotam uma postura repressiva, controladora e repetidora. Muitos desses profissionais têm o desejo de mudar, mas não sabem como proceder e sentem-se inseguros com a nova experiência. Neste contexto, várias instituições exigem uma nova postura do professor diante da utilização das novas tecnologias, no entanto, não viabilizam este processo, acreditando que o fato de terem computadores conectados à *internet* em suas dependências, por si só, melhora o processo educativo.

Diante do exposto, entendo que o processo de formação tecnológica de professores deve ir muito além da aquisição e utilização de tecnologias de maneira indiscriminada. Nesse sentido, Freire (2009) caracteriza a formação tecnológica como um processo auto-heteroecoformador, ou seja, há três forças que auxiliam a constituição do sujeito: a personalização, a socialização e a ecologização que originam, respectivamente:

- *autoformação*: ação do *eu* como sujeito individual e social; ou seja, a apropriação pelo indivíduo de sua própria formação, tornando-se dela objeto;
- *heteroformação*: ação de indivíduos uns sobre outros, caracterizando a dimensão social da formação; ou seja, a coformação;
- *ecoformação*: ação do meio ambiente sobre os indivíduos, indicando a dimensão ambiental e ecológica da formação. (FREIRE, 2009, p. 18).

Com base nesse conceito, Freire (2009) elabora seis construtos que, equacionados de maneira articulada, podem desencadear a auto-heteroecoformação docente. São eles: reculturação, reestruturação, redimensionamento de tempo, redefinição, relocação e reequipagem.

Em uma breve definição, conforme Freire (2009), a reculturação visa a transformações abrangentes em relação às normas, habilidades, práticas, abordagens de educação e sistema e

procedimentos avaliativos, possibilitando a geração de uma nova cultura escolar, diferenciada da tradicional, ainda dominante. A reestruturação engloba alterações na estrutura organizacional escolar, incluindo responsabilidades e papéis formais de gestores, professores e alunos. O redimensionamento de tempo propõe uma revisão do tempo utilizado na/para a aprendizagem, flexibilizando a concepção e duração de uma aula, como unidade mínima de referência (especialmente quando se trata de contextos pedagógicos semipresenciais e digitais). A redefinição objetiva uma revisão conceitual consistente, abrangendo nova percepção sobre o que é, por exemplo, aula, sala de aula, interação, avaliações e programas de formação de professores. A relocação considera não só a existência, mas também a pertinência de ambientes de aprendizagem fora dos limites escolares, reconhecendo que ela possa se localizar e ocorrer, também, em um contexto digital, de forma síncrona e/ou assíncrona. Por fim, a reequipagem propõe a instrumentalização do professor, incluindo a aprendizagem sobre como utilizar novas ferramentas e práticas, bem como novas ferramentas para novas práticas.

Esse processo de auto-heteroecoformação docente permite uma ação progressivamente crítico-reflexiva por parte dos professores e formadores, subsidiada pela apropriação de ferramentas, práticas e linguagens. Essa ação, por sua vez, repercute sobre o meio e sobre eles próprios, gerando novas ações crítico-reflexivas, indispensáveis à formação do professor como cidadão social e tecnológico.

Por fim, em conformidade com Melo (2008), acredito que o profissional de Letras precisa refletir sobre as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e incluí-las em sua prática pedagógica com vistas à sua transformação. O autor destaca o letramento digital de formandos em seus cursos de licenciatura como uma possibilidade de inclusão digital, de aprimoramento de seu conhecimento e de oportunidade de adquirir novas habilidades.

Para que o professor pré-serviço possa utilizar tais recursos, cabe, então, à universidade expor seus alunos às NTIC e letrá-los para que possam escolher ou não pelo uso das tecnologias e seu contexto de utilização. Sem essa formação, o graduando em Letras pode ser excluído de uma parte do mercado de trabalho que solicite, além de Língua Estrangeira (LE) e Língua Materna (LM), conhecimentos das ferramentas computacionais. (MELO, 2008, p. 159-160).

Os cursos de Letras oferecem uma formação inicial para a atuação na área de Língua Materna e/ou Língua Estrangeira, mas, além disso, deveriam ofertar aos futuros professores de escolas públicas, privadas, institutos de línguas e universidades, a preparação para lidar com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, sejam digitais ou não, e a fazer uso delas em suas futuras atividades docentes.

Sendo assim, creio que a formação inicial de professores de línguas é uma etapa importante para a inserção de um profissional no mercado de trabalho que esteja apto a lidar não só com as competências relativas à sua formação específica, mas também com conhecimentos e habilidades relacionados às transformações tecnológicas do mundo hodierno. Transformações essas que geram impacto e mudanças nas formas de fazer educação.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

2.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa considera os pressupostos da abordagem qualitativa, uma vez que tal abordagem “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida.” (FLICK, 2009, p. 20). Nesse sentido, é importante destacar os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, que, na perspectiva de Flick (2009, p. 23),

[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) apontam para uma definição genérica, inicial, que coloca a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo”. Logo, a pesquisa qualitativa é considerada como

[...] um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Para os autores, este tipo de pesquisa lança mão de uma variedade de materiais empíricos com o objetivo de descrever momentos e significados, sejam rotineiros ou não, na vida dos indivíduos. São utilizadas, portanto, uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas a fim de que o pesquisador compreenda melhor o assunto que está ao seu alcance.

A pesquisa qualitativa é um campo que atravessa todas as disciplinas humanas e que recebe uma definição um tanto complexa por envolver, “dentro de sua própria multiplicidade de histórias disciplinares, tensões e contradições constantes em torno do projeto propriamente dito, incluindo seus métodos e as formas que suas descobertas e suas interpretações assumem.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

A multiplicidade metodológica da pesquisa qualitativa permite que uma ampla gama de serviços viabilizados pelos suportes tecnológicos e pelo acesso à *Internet* sirva como ambientes de produção, coleta e análise de dados. Sendo assim, nesta pesquisa, utilizo a abordagem da pesquisa qualitativa *online* que tem a *internet* como um objeto sobre o qual as pessoas utilizam

em seu estudo, não com um fim em si mesma, mas como parte dele, ou seja, como um instrumento metodológico.

Freitas *et al* (2004) utiliza o termo “pesquisa via *Internet*” para caracterizar a metodologia de coleta de dados em ambientes virtuais. Para caracterizar as vantagens tecnológicas da pesquisa via *internet*, os autores destacam que, diferentemente da pesquisa nos moldes tradicionais (formulário papel, entrevistador, digitador), a pesquisa via *internet* possibilita ao pesquisador baixo custo, agilidade no processo, maior nível de interação entre o respondente e a pesquisa (uso de recursos multimídia, espaço para sugestões, etc.).

Nesse sentido, Freitas *et al* (2004) enfatiza que a coleta de dados via *internet* atinge um outro patamar que permite que os próprios respondentes acessem a pesquisa num ambiente *online* e tenham mais flexibilidade uma vez que a pesquisa está na *internet* e pode ser acessada no momento mais oportuno. Permite mais flexibilidade inclusive para o próprio pesquisador que pode ir acompanhando o andamento da pesquisa à medida que os dados vão sendo alimentados e até mesmo alterar algo que não esteja bem estruturado. Acrescento, ainda, a possibilidade de o pesquisador alcançar participantes de diversas localidades sem, no entanto, se deslocar de um lugar para o outro, economizando tempo e dinheiro.

Embora a pesquisa via *internet* tenha suas vantagens, há também algumas desvantagens que precisam ser analisadas como a dificuldade de controle dos respondentes, a resistência dos participantes em responder à pesquisa, os problemas na velocidade da conexão com a *internet* e a falta de intimidade do usuário com o ambiente virtual. Proponho aqui a metodologia de pesquisa *online* ou “via *internet*” pela utilização de alguns métodos de coleta de materiais empíricos viabilizados por recursos disponíveis na plataforma digital *Padlet*. O *Padlet* e seus instrumentos são descritos mais adiante.

Em se tratando de métodos de coleta de materiais empíricos, destaco os estudos de Denzin e Lincoln (2006) que enfatizam algumas das principais estratégias de investigação que um investigador pode utilizar. As estratégias de investigação iniciam-se com o planejamento de pesquisa descrito como “um conjunto flexível de diretrizes que vinculam os paradigmas teóricos primeiro às estratégias de investigação e, em segundo lugar, aos métodos para a coleta de materiais empíricos.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 36).

Logo, conforme os autores acima, é necessário que o pesquisador faça um planejamento que servirá para situá-lo no mundo empírico. Uma vez situado neste mundo, o pesquisador tem a possibilidade de se relacionar com terrenos, pessoas, grupos e instituições específicos e com grandes volumes de materiais interpretativos relevantes, incluindo documentos e arquivos. Nesse sentido, as estratégias de investigação ligam o pesquisador a métodos específicos de

coleta e de análise de materiais empíricos, relacionados ao tipo de pesquisa que se deseja executar. Os métodos de coleta de materiais empíricos utilizados nesta pesquisa são apresentados na seção 2.4.

Em relação ao tipo de pesquisa, considera-se aqui o estudo de caso que, conforme Yin (2001, p. 32), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nas palavras do autor, o estudo de caso é utilizado para lidar com condições contextuais, uma vez que as mesmas podem ser altamente pertinentes ao fenômeno de estudo. Para ele, “o estudo de caso compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33).

Adoto, neste estudo, além das anteriores, a concepção de Gil (2002, p. 55) que afirma que os propósitos do estudo de caso “não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”.

2.2 CONTEXTO

2.2.1 Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE)

O contexto desta pesquisa foi XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), realizado na Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas, entre os dias 23 e 25 de agosto de 2018. A edição do XIV ENFOPLE teve como tema “Diálogos entre a universidade e a escola na (trans)formação de professores de línguas” e o evento, importante para a área de formação de professores de línguas estrangeiras da região, teve como objetivo principal:

[...] promover diálogos entre a universidade, as escolas, a comunidade e demais instituições e órgãos envolvidos na busca por uma prática educativa cada vez mais transformada e coerente com a contemporaneidade que nos desafia a formar professores de línguas capazes de (co)construir comunidades de estudantes envolvidos em sua própria aprendizagem, para atuarem no cenário em transição que se configura atualmente, nessa era de globalização e tecnologia. (Disponível em: <<http://enfople.observatorioueg.com.br/site/apresentacao.php#contenter>> Acesso em: 15 jun. 2018.).

Com base neste objetivo primordial, o XIV ENFOPLE procurou proporcionar aos professores participantes uma experiência em língua estrangeira (inglês, francês ou espanhol), a fim de promover experiência em ambientes híbridos de aprendizagem, um dos conceitos relacionados à interculturalidade. Contemplou, ainda, em seu rol de discussões, os estudos sobre letramentos, educação de línguas estrangeiras para adultos e crianças e ensino de línguas e interculturalidade.

Foi com vistas a cumprir com as propostas acima mencionadas que o XIV ENFOPLE propôs um diálogo, por intermédio de oficinas e conferências, com professores de diferentes estados do país e de outros países, apresentando-se como uma ação relevante na formação continuada dos profissionais do ensino de línguas estrangeiras. Nesse sentido, o XIV ENFOPLE promoveu, simultaneamente, o II Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores que consistiu em um conjunto de atividades e oficinas temáticas para professores de língua inglesa. Vale destacar que o material empírico coletado nesta pesquisa foi produzido pelos participantes das atividades do XIV ENFOPLE, incluindo as oficinas de língua inglesa, promovidas pelo II Programa de Imersão em Língua Estrangeira. Para tanto, os professores participantes foram envolvidos na produção de um mural *online* denominado “Conexão Imersão 2018”, viabilizado pelo *Padlet*, descrito mais adiante.

As oficinas de língua inglesa foram ministradas por professores da Universidade Estadual de Goiás e por participantes norte-americanos, residentes temporariamente no Brasil. Foram cinco oficinas que tiveram a duração de 3h30min cada, com intervalos de 20 minutos, nas salas de aula do prédio do curso de Letras da UEG – Campus Inhumas. Cinco equipes ficaram responsáveis pelas oficinas e cada equipe trabalhou uma temática diferente. A equipe ficou em uma mesma sala durante os dias do evento enquanto os participantes mudavam de sala. Assim, os participantes participaram de todas as oficinas. Cada equipe recebeu cerca de 10 participantes (em rotatividade), de forma que cada equipe repetiu a mesma oficina 5 vezes, para participantes diferentes.

Além das oficinas de língua inglesa, foram ministradas as oficinas “Teaching for kids” e a oficina “Immersion snapshot” com as mesmas equipes das oficinas temáticas. Essas oficinas aconteceram em uma tarde e tiveram a duração de 1 hora e 30 minutos cada e foram concomitantes. Os participantes (50) foram divididos em dois grupos. Assim, das 13h30min. às 15h, metade do grupo participou da oficina “Teaching for kids” e a outra metade da oficina “Immersion snapshot”. Em seguida, das 15h30min. às 17h, fez-se a troca dos participantes. A oficina “Immersion snapshot” teve como objetivo oportunizar os participantes a registrar momentos especiais da imersão por meio de fotos e compartilhar esses momentos com o grupo,

por meio da língua inglesa. O compartilhamento dessas fotos foi realizado no Mural Conexão Imersão 2018, criado na plataforma *Padlet*, especificamente para o evento e para os fins desta pesquisa.

Por fim, destaco que as oficinas contaram com a participação de professores em níveis de formação diferentes. São eles: professores em formação inicial dos cursos de Letras da UEG e de outras IES, professores em formação continuada da rede estadual e municipal de ensino e professores formadores dos cursos de Letras da UEG.

2.3 PARTICIPANTES

Este estudo abrangeu, no aspecto da participação, professores de língua inglesa, participantes do XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE). A participação no evento e, conseqüentemente, nesta pesquisa, se restringiu a: professores em formação inicial dos cursos de Letras da UEG e de outras IES; professores em formação continuada da rede estadual de ensino; professores formadores dos cursos de Letras da UEG.

2.4 INSTRUMENTOS

2.4.1 Matrizes Curriculares dos Cursos de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Com a finalidade de obter informações sobre os cursos de Letras da UEG, no que concerne às possibilidades de envolvimento dos professores com práticas de multiletramentos, foi realizado um breve estudo das matrizes curriculares dos cursos de Letras da UEG. O estudo das matrizes curriculares se fez necessário pelo fato das mesmas apresentarem (ou não) informações relacionadas ao processo de formação dos profissionais de Letras para os multiletramentos. O material empírico desta pesquisa, analisado e discutido em seção posterior a esta, evidencia a ausência de conteúdos curriculares voltados para a formação sobre as TDIC e sobre os multiletramentos. Nesse sentido, as matrizes curriculares carregam consigo características importantes dos cursos de Letras.

Para analisar tais matrizes, considerei o procedimento de pesquisa concebido como análise documental. A análise de documentos constitui-se como uma ação importante para o

processo de pesquisa, pois serve como uma forma de contextualização da informação e como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos” (FLICK, 2009, p. 234).

Na concepção de Flick (2009), os documentos não são simples dados, mas meios de comunicação que devem ser retomados em todos os momentos da pesquisa. Utilizo o estudo dos documentos citados no início deste tópico com a mesma finalidade proposta por Flick (2009), reconhecendo a relevância das informações contidas nos mesmos, não só em sua fase inicial, mas em todos os processos da pesquisa.

Destaco a Matriz Curricular como um documento norteador das Instituições de Ensino Superior (IES) que contém, em seu corpo, os componentes curriculares que fazem parte do processo de formação dos alunos. A UEG oferta atualmente 15 cursos de licenciatura em Letras Português/Inglês, na modalidade presencial, nas cidades de Anápolis, Campos Belos, Formosa, Goiás, Inhumas, Iporá, Itapuranga, Jussara, Morrinhos, Pires do Rio, Porangatu, Posse, Quirinópolis, São Luís dos Montes Belos e São Miguel do Araguaia.

A Matriz Curricular dos cursos de licenciatura da UEG foi reestruturada no ano de 2015 e, atualmente, apresenta a seguinte composição: Disciplinas de Núcleo Comum, Disciplinas de Núcleo de Modalidade (Licenciatura, Bacharelado e Superior de Tecnologia), Disciplinas de Núcleo Específico, Disciplinas de Núcleo Livre e Eixo Transversal.

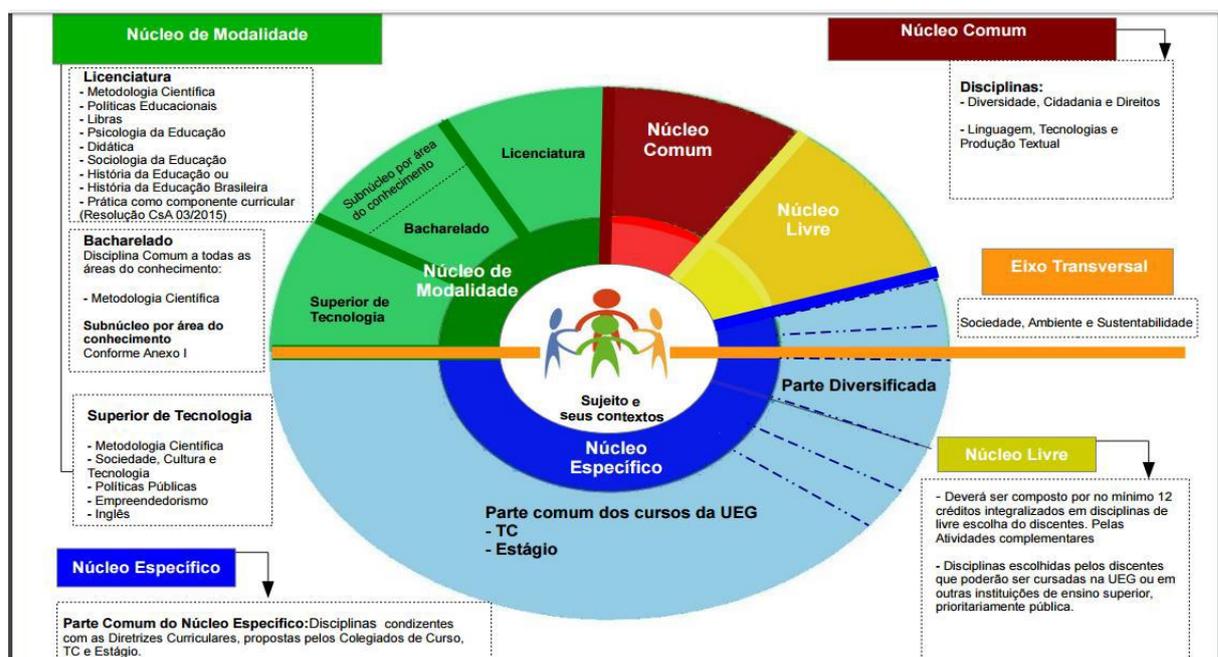


Figura 1: Modelo da Matriz Curricular 2015
Fonte: Universidade Estadual de Goiás

A Matriz Curricular dos Cursos de Letras da UEG apresenta uma disciplina, de Núcleo Comum, denominada Linguagem, Tecnologias e Produção textual que possibilita uma experiência com o contexto de multiletramentos. Vale destacar que assim como as demais disciplinas de Núcleo Comum da UEG, esta é ofertada aos alunos de todos os cursos da instituição. A carga horária total da disciplina é de 60 horas e sua ementa está estruturada da seguinte forma:

Linguagem, processos comunicativos, formas e tecnologias. Práticas de leitura e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Produção de textos: planejamento, estrutura (microestrutura – coesão e macroestrutura – coerência) e construção (clareza, concisão, progressão). Aspectos gramaticais da produção de textos. (UEG, 2015, p. 2).

Enquanto que no Núcleo Comum apenas uma disciplina contempla aspectos relacionados às TDIC e aos multiletramentos, no Núcleo de Modalidade – Licenciatura – nenhuma disciplina os aborda. Esta presença quase ausente de disciplinas relacionadas às experiências com as TDIC e com os multiletramentos evidencia a falta de espaço nos currículos de formação de professores da UEG para a reflexão e para a vivência de experiências acerca desses conhecimentos.

Esta ausência de disciplinas relacionadas às experiências com as TDIC e com os multiletramentos pode ser visualizada, de um modo geral, também na análise do material empírico coletado nesta pesquisa, que se encontra mais adiante, no qual a maioria dos participantes considerara ter tido pouca ou nenhuma experiência com tecnologias digitais em seus cursos de formação inicial e/ou continuada.

Discussões acerca do currículo dos cursos de formação de professores ganham mais espaço a cada dia devido às constantes transformações da sociedade e, conseqüentemente, do reflexo dessas transformações no contexto educacional ao qual o profissional de Letras vem sendo inserido.

A Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, com base nas propostas aprovadas no Parecer CNE/CES 492/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. O parecer destaca uma proposta de Diretrizes Curriculares que:

[...] leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como

instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.” (BRASIL, 2001, p. 29).

Este documento enfatiza a necessidade da ampliação do conceito de currículo uma vez que o curso de graduação em Letras deve ter estruturas flexíveis que:

- Facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; ·
- Criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; ·
- Dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; ·
- Promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; ·
- Propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001, p. 29).

No sentido da flexibilização curricular como caminho viável para a formação dos profissionais de Letras, é importante destacar que no Parecer acima mencionado o currículo é concebido como

[...] construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. [...] o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (BRASIL, 2001, p. 29).

Logo, esta proposta de Diretrizes Curriculares é norteada pelos princípios da flexibilidade na organização dos cursos de Letras e da consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno.

A flexibilização curricular, conforme o Parecer CNE/CES 492/2001, tenta responder às demandas sociais e aos princípios anteriormente expostos de forma que, em sua essência, caminha para a eliminação da rigidez estrutural do curso, para imprimir ritmo e duração ao curso e para utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

Em relação ao perfil dos formandos de Letras o Parecer destaca que

[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de

novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (BRASIL, 2001, p. 30).

Logo, o desenvolvimento de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes de Letras, voltadas para os multiletramentos, está previsto no Parecer, tanto em uma concepção teórica quanto prática. Isso pode ser evidenciado também na seguinte afirmação:

[...] os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade. (BRASIL, 2001, p. 31).

Sendo assim, os conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar relacionados, de forma integrada, aos conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras, entendidos pelo Parecer como “toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão[...]. (BRASIL, 2001, p. 31). Deve haver, então, um processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras que pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

2.4.2 Plataforma *Padlet*

Padlet é um aplicativo que permite a criação de murais *online*, nos quais seus usuários podem postar uma diversidade de conteúdos nos mais diferentes modos semióticos. Pode servir tanto como um arquivo pessoal ou como um quadro colaborativo, no qual seu criador adiciona participantes para administrar o aplicativo em conjunto. É um aplicativo de *Internet* que permite que as pessoas expressem seus pensamentos sobre um tema comum, facilmente. Ele funciona como uma folha de papel *on-line* onde as pessoas podem colocar qualquer conteúdo (por exemplo, imagens, vídeos, documentos de texto), em qualquer lugar da página, junto com qualquer pessoa, de qualquer dispositivo.

O *Padlet* possui um potencial integrador e pode ser utilizado para diferentes finalidades, como: instrumento pedagógico, para diversificar estratégias de avaliação, instrumento de pesquisa, rede social, fonte de informação, entre outras alternativas. Nele podem ser publicados diversos tipos de conteúdo em diferentes modalidades, a depender da finalidade dada pelo seu criador. Com ele pode-se criar quadros de avisos, álbuns de recortes, listas de reprodução,

gráficos, pesquisas, reflexões, gerenciar eventos, entre outras possibilidades. O mesmo conta com a utilização de outros serviços da *Internet* como *Google*, *Youtube*, *Facebook* e uma infinidade de *links* que dão acesso a outra infinidade. Suas funcionalidades possibilitam o envolvimento com a diversidade de textos digitais e com suas diferentes formas de apresentação, bem como promove a interação e a colaboração entre pessoas que se encontram próximas ou distantes. Suas principais características são a dinamicidade, a flexibilidade e a colaboratividade. Pode ser acessado tanto em computadores como em dispositivos móveis que possuam aplicações necessárias ao processo de *download* do aplicativo (celulares, *iPads*, *iPhones*, *tablets*, entre outros).

Para viabilizar o envolvimento dos participantes deste estudo com algumas práticas de multiletramentos, escolhi o aplicativo *Padlet* como instrumento promotor de interação e de colaboração. Dessa forma, os participantes desta pesquisa tiveram a oportunidade de interagir entre si, de diferentes maneiras como: publicação de *posts* com textos, fotografias e vídeos, publicação de comentários, reações (curtir/descurtir) e participação em enquetes.

Sua finalidade foi também a de servir como espaço para a coleta de material empírico, produzido na própria plataforma pelos participantes durante as oficinas temáticas realizadas no XIV ENFOPLE, mais especificamente, no II Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores. O *Padlet* foi também um espaço de interação entre os participantes e eu (pesquisadora), no sentido de que os mesmos participaram de atividades previamente planejadas por mim, que pude, em tempo real, orientar e acompanhar as ações realizadas por eles.

Tal aplicativo não foi utilizado nesta pesquisa somente para analisar o mero uso do mesmo como recurso tecnológico, mas sim como ferramenta que disponibiliza um ambiente virtual capaz de proporcionar experiências com práticas de multiletramentos ao professor de línguas. Ou seja, o *Padlet* foi utilizado com a finalidade de servir como um espaço de construção e de ampliação de sentidos, que, caracterizado pela multiplicidade de linguagens e pela possibilidade de lidar com a diversidade cultural de maneira crítica, pôde proporcionar aos participantes o envolvimento em práticas de multiletramentos, por intermédio das TDIC, bem como a reflexão crítica acerca dessas práticas na formação de professores de línguas.

Os participantes da pesquisa corresponderam à intenção de utilização do *Padlet* no que concerne ao envolvimento com a multiplicidade de linguagens e de culturas uma vez que ao publicar seus *posts* e ao visualizar, reagir (curtir/descurtir) e comentar os *posts* dos outros lançaram mão de textos em diferentes modalidades (textos escritos, fotografias, vídeos, símbolos e etc.), em línguas variadas (português, inglês e espanhol), a partir de experiências

vivenciadas nas oficinas temáticas de língua estrangeira nas quais os participantes, de diferentes localidades do estado de Goiás, de outros estados do Brasil e do exterior, participaram em conjunto.

Nesse sentido, através do *Padlet*, foram utilizados, pelos participantes da pesquisa,



Figura 2: Mural Conexão Imersão 2018
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

quatro recursos para a coleta de material empírico. São eles: enquetes, *posts*, comentários e reações (curtir/descurtir). As enquetes e os *posts* variaram em sua forma de apresentação (textos, imagens, *gifs*, vídeos, áudios, fotografias, entre outras), atendendo, assim, à proposta de envolvimento dos participantes com os multiletramentos.

As etapas de planejamento e de utilização do *Padlet* consistiram das seguintes ações:

- a) Criação do mural *online* Conexão Imersão 2018, no *Padlet*, destinado à interação e à colaboração entre os participantes do estudo, durante o XIV ENFOPLE

Este mural *online* foi criado com o objetivo de possibilitar aos participantes da pesquisa a troca de informações entre si, o compartilhamento de conteúdo multimídia, projetos, pesquisas, notícias, entre outras possibilidades relacionadas às demandas das atividades realizadas nas oficinas do XIV ENFOPLE.

Foi realizada a personalização do mural que incluiu: papel de parede, cor da postagem, estilo da fonte, ícone simbólico, atribuição e posição da postagem, permissão para comentários,

reações (curtir, votar, avaliar, dar estrelas) entre outras possibilidades. A criação do mural envolveu, ainda, a escolha do título e a publicação de tutorial sobre o *Padlet* com textos informativos.

Outra finalidade do mural Conexão Imersão 2018 foi a de servir como ambiente no qual o material empírico foi gerado para, posteriormente ser analisado e discutido. Nesse sentido, os participantes foram estimulados a publicar, comentar e reagir (curtir/descurtir) aos *posts* relacionados às atividades vivenciadas nas oficinas de língua inglesa do XIV ENFOPLE.

O material gerado pelos participantes no mural foi, posteriormente, por mim analisado e discutido. Dentre outras coisas, analisei as características dos *posts* publicados. São elas: expressões de sensações como felicidade, satisfação e gratidão em participar do evento, em reencontrar amigos e em fazer novos, em trocar experiências e conhecimentos; a escolha das modalidades de texto (somente texto, somente fotografia, somente vídeo, texto com fotografia e texto com vídeo); a interação e a colaboração entre os participantes por intermédio dos *posts*, dos comentários e das reações (curtir e descurtir).

As enquetes, previamente elaboradas por mim (pesquisadora), foram essenciais e utilizadas como estratégia para levantar material empírico sobre as experiências dos participantes com tecnologias digitais durante o seu processo de formação (inicial e/ou continuada), sobre sua experiência com o *Padlet*, se utilizariam ou não este ou outro aplicativo em suas aulas e, por fim, sobre a importância de experiências com a multiplicidade de textos e de culturas para a sua formação como professor de língua inglesa,

As enquetes, em linhas gerais, possibilitaram compreender que a maioria dos participantes reconhece a ausência ou a insuficiência de experiências ligadas às TDIC em seu processo de formação inicial e/ou continuada. Muitos participantes, após a experiência com o *Padlet*, vislumbraram utilizá-lo em seu processo ensino e aprendizagem em sala de aula e consideraram importante a experiência com a multiplicidade de textos e de culturas para o processo de formação do professor de língua inglesa.

- b) Envio de convites aos participantes, via *e-mail*, para acesso ao mural Conexão Imersão 2018

Enviei convites para os *e-mails* dos inscritos nas oficinas temáticas do II Programa de Imersão em Língua Inglesa, para que baixassem o aplicativo em seus dispositivos móveis ou acessassem o mural diretamente pelo seu endereço de *e-mail* ou pelo *site* do *Padlet*. Os convites seguiram acompanhados do *link* de acesso ao mural e de um tutorial.

Ao todo, foram enviados convites a 119 pessoas, participantes do XIV ENFOPLE. Inicialmente, os convites seriam enviados somente para os participantes das oficinas do II Programa de Imersão em Língua Inglesa. Porém, devido a um erro técnico, o convite foi enviado para todos os participantes inscritos no XIV ENFOPLE. Desse contingente, 60 pessoas acessaram o mural, das quais 35 delas colaboraram de forma efetiva, através das interações (publicações, comentários e reações). As outras 25 pessoas acessaram o mural, mas não realizaram nenhuma interação.

c) Interações no *Padlet*/Utilização do mural Conexão Imersão 2018

As interações no *Padlet* ocorreram por meio da publicação de *posts* e de enquetes que puderam ser curtidos, descurtidos e comentados pelos participantes. Todas essas ações foram consideradas como material empírico para a pesquisa, principalmente as respostas dadas às enquetes e o texto registrado como resposta, denominado comentário, bem como o ato de curtir/descurtir.

O *Padlet* conta com um rol de aplicações, descritas a seguir, que serviram como instrumentos de coleta de material empírico:

1) Enquete

A enquete assemelha-se à entrevista, de modo que a entrevista pode ser considerada como o encontro entre duas pessoas, no qual uma delas tenha a intenção de coletar informações sobre um determinado assunto, por intermédio da conversação. Devido a uma série de fatores que dificulta o processo de entrevistas em encontros presenciais (transcrição das entrevistas, distância geográfica, apreensão do participante em responder às perguntas, inadequação de horários e etc.), o pesquisador pode ser levado a optar pela realização de entrevistas *online* uma vez que seus pretendidos participantes podem ser alcançados por *e-mail* ou por outra ferramenta da *internet*.

Optei pela entrevista *online* com o objetivo de seguir com coerência aos propósitos desta pesquisa que visa destacar o envolvimento de professores de línguas em práticas de multiletramentos, possibilitadas pelas TDIC. Nesse sentido, a fim de envolver os professores em práticas de multiletramentos e de estimulá-los à utilização da tecnologia digital e de suas ferramentas, optei pelas enquetes que podem ser respondidas em tempo real ou não.

Segui a organização de entrevista *online* assíncrona que, na perspectiva de Flick (2009), significa que o pesquisador envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas após algum tempo, não sendo necessário que ambos (entrevistador e entrevistados) estejam *online* simultaneamente. Com base nessa perspectiva, vale ressaltar que as enquetes publicadas no mural Conexão Imersão 2018 foram enviadas em três dias consecutivos (uma enquete a cada dia de oficinas). As oficinas ocorreram nos turnos matutino e vespertino, com duração de 3h30min cada e intervalo de 20 minutos. O envio das respostas das enquetes pelos participantes foi realizado posteriormente, conforme a disponibilidade de cada um.

Segundo Flick (2009), para se encontrar os participantes da entrevista *online*, é preciso dirigir-se às pessoas cujos endereços de *e-mail* já estejam à disposição do pesquisador, por intermédio de suas páginas pessoais na *internet* ou em *sites* de suas respectivas instituições, como universidades. Logo após, deve-se preparar uma instrução para eles sobre o que se espera deles ao participarem do estudo:

Na entrevista online, as instruções precisam ser preparadas por escrito, e elas têm de ser claras e detalhadas de modo que o participante saiba o que fazer. Ao mesmo tempo, essa instrução não deve ser em demasia longa para evitar confusão e negligência por parte da pessoa entrevistada. [...]. Se acontecer um atraso mais longo no recebimento das respostas, pode-se enviar um lembrete (depois que alguns dias, por exemplo). (FLICK, 2009, p. 242).

Após a personalização do mural (título, descrição do objetivo do mural, escolha do papel de parede, recursos de privacidade e etc.), enviei convites de acesso ao mural via *e-mail*, aos participantes do XIV ENFOPLE. O conteúdo do *e-mail* consistiu em informações importantes relacionadas ao *Padlet* e ao mural Conexão Imersão 2018, bem como na disponibilização do *link* de acesso aos mesmos.

Os participantes foram sensibilizados a responderem às enquetes através de visitas às oficinas de língua estrangeira, realizadas *in loco*, por mim (pesquisadora). Ao visitá-los, reforcei, através da sensibilização corpo a corpo (diálogo e distribuição de panfletos), a relevância da participação deles no mural e, conseqüentemente, nas enquetes.

A enquete, em linhas gerais, consiste

[...] do levantamento de opiniões e/ou percepções representativas de um grupo sobre um assunto de interesse geral que envolve um número restrito de entrevistados, podendo ser extrapolável para um grupo maior. Uma enquete tem a finalidade de elucidar uma questão para colocá-la dentro de um contexto de interesse geral. [...]. A enquete é uma sondagem com pouco rigor metodológico, já que não há segmentação dos entrevistados por faixas da população e a média das opiniões reflete o parecer somente daqueles que responderam as questões. Na enquete, o contexto influencia a informação sobre conteúdos. Numa enquete o contexto influencia a coleta de

informação; a contextualização do instrumento de pesquisa e a elaboração do questionário são peças fundamentais para que a enquete produza resultados conclusivos. (Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/o-que-voce-precisa-saber-para-realizar-uma-enquete>> Acesso em: 16 jun. 2018.).

Publiquei enquetes que solicitaram comentários a respeito das experiências dos participantes com tecnologias digitais em seus cursos de formação, sobre a utilidade do *Padlet* ou de qualquer outra plataforma digital em suas aulas de língua inglesa e sobre a importância de experiências com multiletramentos no processo de formação do professor de língua inglesa.

As perguntas das enquetes foram as seguintes:

Pergunta 1 – Você já participou de alguma experiência com tecnologias digitais no curso de Letras ou em outro curso de formação de professores? Clique no “joinha” para sim e no “joinha ao contrário” para não. Deixe nos comentários quais foram essas experiências.

Pergunta 2 – Você usaria o *Padlet* ou qualquer outro tipo de plataforma digital em sua prática como professor de língua inglesa? Por quê?

Pergunta 3 – Durante as oficinas, tivemos a oportunidade de ler e de produzir diferentes textos, por intermédio da tecnologia digital (vídeos, músicas, redes sociais, fotografias, textos escritos). Essa experiência com a multiplicidade de textos e de culturas foi importante para a sua formação como professor de língua inglesa? Explique o porquê nos comentários.

2) *Post*

Utilizei também como instrumento de pesquisa o *post*, caracterizado como mensagem ou conteúdo publicado numa rede social, num fórum ou num *blogue*, numa publicação ou numa postagem. Como mencionado na seção anterior, os participantes foram motivados a publicarem diferentes *posts* no *Padlet*, uma vez que a publicação de *posts* é um dos recursos disponíveis no aplicativo. Ao publicar os *posts*, os participantes puderam inserir, além de mensagens autorais escritas, imagens, vídeos, fotografias, entre outras formas de texto. Os *posts* puderam ser curtidos, descurtidos e comentados pelos participantes da pesquisa de modo que essas ações também serviram como fonte de material empírico.

Ressalto que os conteúdos dos *posts* atenderam aos propósitos do evento, levando em consideração as demandas relativas ao ensino de língua inglesa e de outras línguas, à perspectiva intercultural nesse contexto e aos propósitos desta pesquisa.

3) **Comentário**

As publicações no *Padlet*, seja na modalidade de enquete ou *post*, puderam ser comentadas a qualquer momento pelos participantes. Os conteúdos dos comentários serviram como fonte de material empírico que pôde ser acessada e analisada, tanto durante como depois da realização do evento.

No que concerne ao significado e ao objetivo do comentário, vale ressaltar que o mesmo

[...] é um conjunto de observações que uma pessoa pode fazer sobre um determinado fato, assunto ou acontecimento. Estas observações funcionam como um parecer ou uma análise mais técnica ou crítica que alguém faz sobre um assunto. Mas elas também podem ser feitas com base em interpretações próprias acerca do tema, ou seja, comentários opinativos. O comentário também pode conter dados inéditos ou indicações sobre um tópico relacionado aquele assunto em questão. O objetivo do comentário é propor uma resposta ou gerar uma interação entre as pessoas envolvidas. Ele então pode ser feito através da fala ou de maneira escrita. Com a criação das redes sociais na internet, os comentários conseguem ser transmitidos com grande facilidade entre seus emissores e receptores, o que aumenta a frequência dos retornos (*feedbacks*) entre os produtores de conteúdo e os seus leitores. (Disponível em: <<https://www.significados.com.br/comentario/>> Acesso em: 17 jun. 2018.).

Logo, os conteúdos dos comentários publicados pelos participantes são considerados como informações importantes uma vez que remetem às observações, opiniões e experiências dos envolvidos na pesquisa.

4) Curtir/Descurtir

Outro tipo de interação simples e que serviu como instrumento de produção e de coleta de informações diz respeito ao ato de curtir e de descurtir as enquetes e os *posts* dos participantes. Para tanto destaque que:

Curtir é um verbo que significa aprovar, gostar, aproveitar algo ou alguém. Como em "curtir a vida", que quer dizer aproveitar os bons momentos da vida. O termo se tornou popular com a adoção pelo Facebook do curtir como forma de interação. O botão curtir é uma ação que, como o significado da palavra sugere, quer dizer que o usuário gosta daquele conteúdo que está curtindo. (Disponível em: <<https://www.significados.com.br/curtir/>> Acesso em: 17 jun. 2018.).

Nesse sentido, descurtir é o contrário de curtir, é o não aprovar, o não concordar ou o não gostar de um conteúdo publicado na *internet*. Logo, a quantidade de curtidas e/ou descurtidas podem apontar para questões importantes a serem observadas nesta pesquisa.

Após as interações realizadas no mural Conexão Imersão 2018, uma gama de material empírico pôde ser analisada e discutida. A fim de apresentar o resultado de tais análises e discussões, me propus a tecer um capítulo específico, que segue adiante.

A análise e a discussão do material empírico levam em consideração a articulação com a base teórica proposta nesta pesquisa, de modo que essa etapa não foi realizada com um fim em si mesma. Pelo contrário, sua realização promoveu o reconhecimento das experiências e dos modos de pensar dos participantes da pesquisa em relação às práticas de multiletramentos na formação de professores de línguas.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO

Neste capítulo, apresento e analiso, com base nas escolhas teóricas, as informações obtidas por meio do *Padlet*. Na primeira parte, as informações obtidas foram organizadas e apresentadas de forma geral, na tabela 1. Em seguida, foram apresentadas as informações obtidas nas três enquetes publicadas no *Padlet*.

Dados gerais do Mural Conexão Imersão 2018	
Data de criação	24 de abril de 2018
Data de utilização	20 a 30 de agosto de 2018
Privacidade	Público
Contribuidores	57
<i>Posts</i>	58
Comentários	70
Reações	501
Enquetes	3

Tabela 1: Dados gerais do Mural Conexão Imersão 2018

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Mural Conexão Imersão 2018 foi criado, por intermédio do *Padlet*, no dia 24 de abril de 2018. Realizei diversos testes com o aplicativo para, só então, utilizá-lo com as finalidades desta pesquisa, entre os dias 20 e 30 de agosto do mesmo ano. A escolha desse período justificase pela realização do XIV Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira e, especificamente, do II Programa de Imersão em Língua Inglesa, atividade integrada ao ENFOPLE, que ocorreu entre os dias 21 e 25 de agosto de 2018. Enviei convites de participação no mural, por *e-mail*, aos participantes do evento. Esses *e-mails* consistiram em um convite explicativo, no qual foi anexado o *link* de acesso ao mural e dois panfletos informativos.

A publicação de *posts* no mural teve início no dia 20 de agosto, nos quais foram publicados os dois panfletos informativos sobre o *Padlet* e sobre o mural Conexão Imersão 2018. Esses dois primeiros *posts* foram publicados por mim (administradora do mural) a fim de iniciar o processo de publicação, de sanar possíveis dúvidas em relação ao *Padlet* e de estimular a participação dos contribuintes. Os dois primeiros *posts* e seus comentários e reações seguem apresentados nas Figuras 3 e 4. Vale destacar que as imagens do mural foram editadas a fim de resguardar a identidade dos participantes.

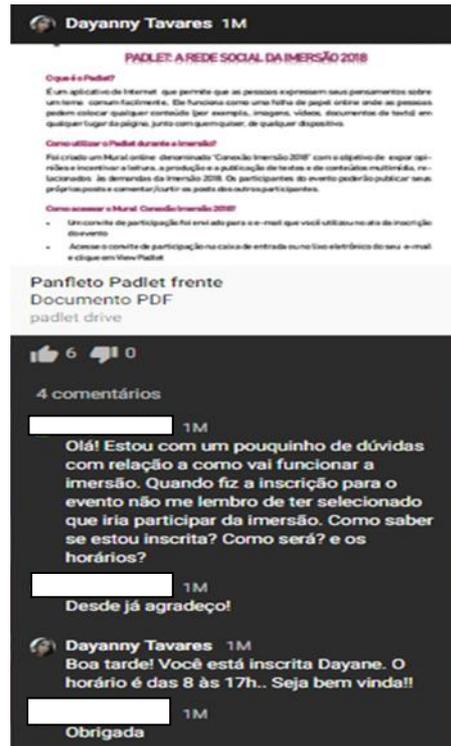


Figura 3: Publicação de panfleto informativo frente
Fonte: Elaborado pela pesquisadora



Figura 4: Publicação de panfleto informativo verso
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a publicação dos dois primeiros *posts*, as interações no mural Conexão Imersão 2018 começaram a ganhar corpo, de modo que as modalidades de *posts* variaram entre: somente

texto, somente fotografia, somente áudio/vídeo, texto com fotografia, texto com áudio/vídeo, informativo e enquete, como descrito no Gráfico 1:

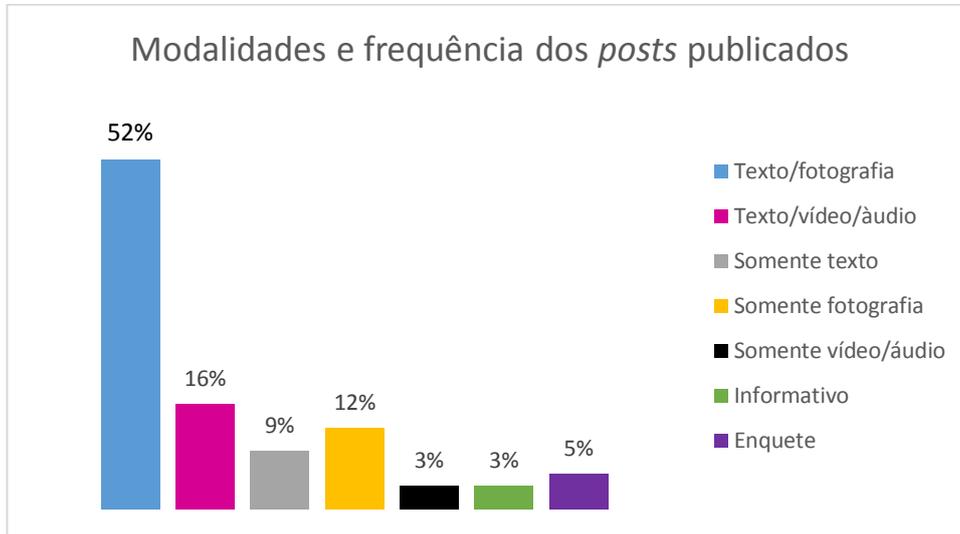


Gráfico 1: Modalidades e frequência dos posts publicados

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O Gráfico 1 demonstra uma preferência, por parte dos participantes do mural, pela publicação de posts na modalidade texto/fotografia. Ao visualizar o mural, apresentado na Figura 5, é possível observar essa preferência.

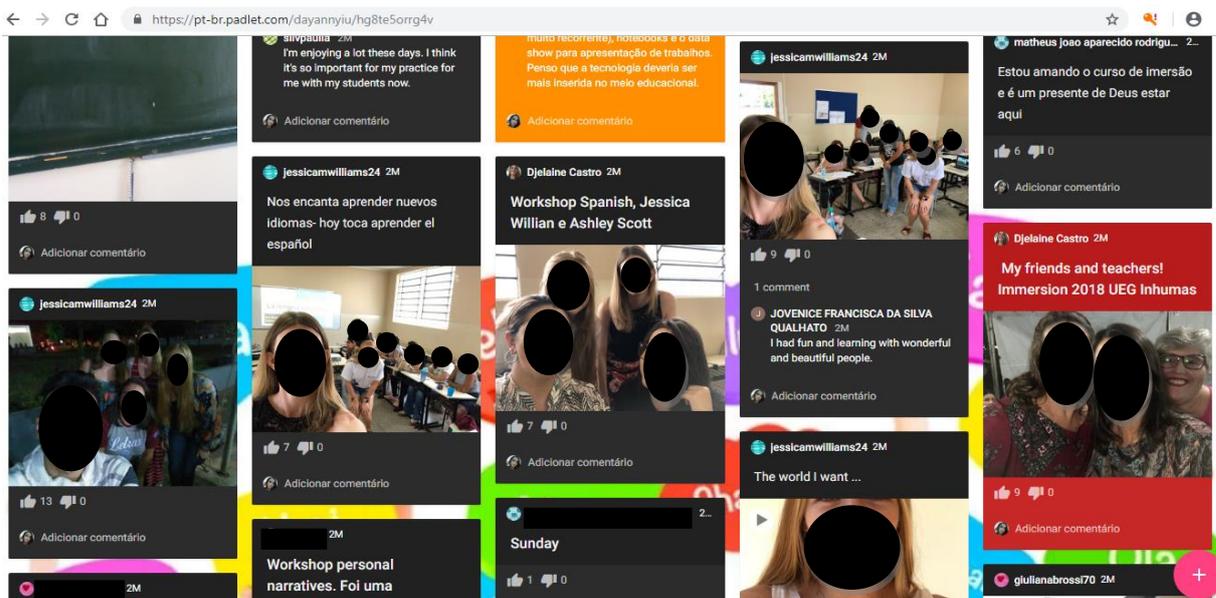


Figura 5: preferência pela publicação de posts na modalidade texto/fotografia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Vale, então, refletir sobre a presença da fotografia, acompanhada ou não de texto, no cotidiano das sociedades contemporâneas. Para Camargo (1999, p. 195)

As fotografias têm o poder da apresentação, tornar presente algo ausente [...] este poder que faz da fotografia um referente tão forte e tão eficaz que nos faz dispensar as traduções ou interpretações, medidas por outras linguagens, que não a da própria fotografia. A fotografia é autossignificante.

A fotografia passou por diversas modificações no decorrer do tempo, principalmente no que tange ao advento da *Internet*. Seus usos carregam as características de uma sociedade marcada pela velocidade com que a informação chega ao usuário, pela convergência de mídias e pela interação. Como menciona Santaella, (2003, p. 146):

A convergência das mídias diz respeito à ligação sem precedentes da imagem fotográfica fixa com mídias que antes lhe eram distintas: áudio digital, vídeo, gráficos, animação e outras espécies de dados nas formas de multimídia interativa.

A fotografia combinada com outras mídias é bastante utilizada pelos sujeitos contemporâneos, pois expõe acontecimentos cotidianos de forma rápida e globalizada. Ela se torna cada vez mais constante nas redes sociais, colocando em evidência o dia a dia dos indivíduos que podem fazer comentários e compartilhamentos de modo que haja interações entre autores e participantes. Estes deixam de ser meros expectadores para atuarem ativamente em colaboração com os outros e/ou como protagonistas ao publicarem seus próprios *posts*.

O mural Conexão Imersão 2018 se tornou uma “janela” de registros fotográficos pelo fato da publicação de fotografias em redes sociais ser uma prática cotidiana na vida dos participantes da pesquisa. Suas experiências com essa modalidade de texto, que passa pelo viés da linguagem visual, refletiram na utilização do mural, cuja publicação de fotografias combinadas com texto alcançou o percentual de 52% e a publicação de fotografias sem texto chegou a 12%. É possível compreender que mesmo que a fotografia se apresente como uma modalidade mais interessante para o usuário, pelo seu poder de expressar visualmente o momento vivido, há, ainda, a necessidade da expressão pela modalidade textual, como uma completude.

A publicação de *posts* na modalidade texto/vídeo/áudio alcançou 16%, enquanto que a publicação de *posts* com somente texto chegou a 9%. Os *posts* com somente áudio/vídeo e os informativos alcançaram os 3% e as enquetes representaram 5%. É possível notar uma identificação dos participantes com modalidades de textos que se destacam pelas suas características visuais, pelo som e movimento, principalmente por serem modalidades

frequentes em ambiente virtuais. Tal preferência reflete a presença dos multiletramentos em experiências vividas pelos participantes em seu dia a dia e em seu processo de formação acadêmica, de maneira consciente ou não.

3.1 ENQUETES

a) Primeira Enquete

Nesta pesquisa, inicialmente, procurei destacar o papel imprescindível da experiência com tecnologias digitais no processo de formação de professores de línguas para os multiletramentos. Nesse sentido, com a finalidade de levantar informações acerca das experiências dos professores pesquisados publicamos no *Padlet* a primeira enquete cujo enunciado remete às experiências com tecnologias digitais vivenciadas no curso de Letras ou em outro(s) curso(s) de formação de professores.

O Gráfico 2 descreve os tipos de experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa em seus cursos de formação, incluindo os espaços nos quais essas experiências ocorreram, bem como os tipos de experiências mais citados:



Gráfico 2: Descrição das experiências com tecnologias digitais
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A utilização de instrumentos tecnológicos foi bastante citada pelos respondentes desta primeira enquete. Esses instrumentos são: *datashow*, retroprojeto, estéreo, cd, celular e *notebook*. A utilização da tecnologia foi explicitada também pelo uso de plataformas ou de serviços de *internet* como *Moodle*, *fórum*, *chat*, *DropBox*, aplicativos, *blogs*, *sites* e *webconferências*.

A utilização da tecnologia como ferramenta ou suporte é explicitada em alguns comentários:

“Em meu curso de Letras, utilizamos muito as mídias digitais como o celular para pesquisas (porém não muito recorrente), *notebooks* e o *data show* para apresentação de trabalhos. Penso que a tecnologia deveria ser mais inserida no meio educacional.” (J. R.).

“O que já vi no curso de Letras, os professores não utilizam a tecnologia com frequência. Na sala de aula há pouco uso dos *data shows*. Não sei se acontece por falta de conhecimento, recursos o que for.” (A. S.).

“Concluí minha Licenciatura no fim de 2007. Nesta época, o que tínhamos era o retroprojeto, que usávamos as famosas transparências. [...]” (H. V.).

“De modo geral, na graduação, as tecnologias usadas eram o projetor, músicas e vídeos. [...]” (M. A.).

Os participantes afirmam que o envolvimento com tecnologias em seus cursos de formação se deu por intermédio de instrumentos como o celular, o *notebook*, o *datashow* e o retroprojeto. Ao mesmo tempo, demonstram insatisfação com a falta de assiduidade da utilização desses instrumentos e serviços em sala de aula. Tal insatisfação pode ser percebida no comentário de J. R. quando afirma que o uso do celular para a realização de pesquisas em seu curso de formação não é muito recorrente e que a tecnologia deveria ser mais utilizada no meio educacional. No comentário de A. S., percebo a sua insatisfação com o uso casual das tecnologias em seu curso de formação, lançando mão de alguns fatores que justifiquem como a falta de conhecimento dos professores ou a falta de recursos.

O envolvimento com as tecnologias por intermédio de plataformas ou de serviços de *internet* é explicitado nos seguintes comentários:

“[...] Mas em um dos eventos, na UEG, a professora nos proporcionou uma palestra com sua irmã, que estava nos EUA. Pudemos apreciar de sua experiência, através da *web* conferência em tempo real. Ótima experiência!!!!” (H. V.).

“[...] Já fiz várias extensões sobre o assunto. Especialmente sobre *moodle*.” (T. B.).

“Yes, -I had some: *kahoot*, *blogs*, *mobiles*, *some sites*...” (R. M. G. M.).

“Sim! Para interação e aprendizagem, tive contato com dois aplicativos no curso de Letras, o *Picklers* e o *Kahoot*. O *Kahoot* foi na aula de Inglês e o *Picklers* na aula de

Diversidade e Cidadania e, achei muito interessante, pois foi de grande interação de toda a sala! Então, além de ter sido muito legal, foi muito divertido!” (T. R.).

“O máximo de contato que tive com tecnologias no curso de Letras foi o *upload* de documentos/textos pelo *DropBox*. ”(I. F.).

“[...]. Mas participei de um curso de formação continuada na plataforma *Moodle*, achei interessante e bem focado. Lá o professor postava textos e vídeos e também havia espaço para interação entre os participantes via chat ou fórum. ”(M. A.).

Ao analisar os comentários a respeito da utilização de plataformas ou de serviços de *internet* como modo de envolvimento com as tecnologias nos cursos de formação de professores os quais os respondentes fizeram parte, observo que esse tipo de envolvimento com as tecnologias tem a preferência dos envolvidos, que as consideram como “ótima experiência”, “muito interessante”, “muito legal”, “muito divertido” e “interessante e bem focado”.

Constato que alguns participantes dessa primeira enquête reconhecem o papel interativo das plataformas e dos serviços de *internet*, bem como a relação dessa interação com a aprendizagem. Reconhecem que experiências com tecnologias que promovem uma relação com a coletividade são mais significativas e estimulantes.

Ao fazer tais constatações, considero necessário contextualizá-las à luz da fundamentação teórica apresentada no Capítulo 1. Em relação à interação no processo de aprendizagem, explicitada nos comentários dos participantes da pesquisa, retomo os estudos de Oliveira (1997), os quais destacam a importância da relação entre as pessoas para o processo de aprendizagem. Essa relação afeta o resultado da ação individual de modo que a interação social se torna essencial na construção das funções psicológicas humanas. Essa interação e sua relação com a aprendizagem dão vazão ao conceito de colaboração entre os indivíduos. Colaboração esta, tão presente no contexto tecnológico contemporâneo e que é capaz de expandir o processo comunicativo e reconfigurá-lo a partir das possibilidades que a virtualidade e a simultaneidade apresentam.

As experiências com plataformas ou serviços de *internet* citados pelos participantes da pesquisa e a forma positiva como os mesmos as trataram evidenciam a relevância do envolvimento de professores em formação com experiências significativas de interação e de colaboração mediadas por tecnologias digitais.

Em relação à utilização de suportes tecnológicos nos cursos de formação de professores, retomo as reflexões acerca da utilização da tecnologia em sala de aula como mera ferramenta ou suporte pedagógico. Rememoro as reflexões de Freire (2009) sobre a formação tecnológica de professores. O autor a coloca como um processo que deve ir muito além da aquisição e

utilização de tecnologias de maneira indiscriminada, destacando a formação tecnológica como um processo auto-heteroecoformador.

Vale retomar o conceito de auto-heteroecoformação que compreende a formação docente como um processo que acontece sempre na relação. Essa relação, conforme Moraes (2007), é ecossistêmica, ou seja, acontece a partir das relações do sujeito consigo mesmo (auto), com o outro (hetero) e com as circunstâncias geradas pelo ambiente (eco).

Para a autora, o que ocorre nessas relações tem consequências em nossa corporeidade e o que acontece na corporeidade também apresenta consequências na formação dos sujeitos aprendentes, de modo que “o SER e o FAZER estão verdadeiramente imbricados em nossa corporeidade. E o que acontece no nosso corpo tem tudo a ver com as nossas ações e reflexões.” (MATURANA; VARELA, 1995 *apud* MORAES, 2007, p. 32).

Nesse sentido, destaco que as experiências vivenciadas pelos professores são de grande relevância para a sua formação profissional e pessoal. A cada experiência vivenciada, a cada conhecimento construído, o professor vai desenvolvendo formas de pensar e de agir que refletem em sua prática. Logo, se queremos que os professores de línguas sejam capazes de lidar com as tecnologias e com os multiletramentos em seu dia e dia e em sua profissão, é preciso que, ao passarem pelo processo de formação, vivenciem experiências significativas com a diversidade de tecnologias, de linguagens e de culturas.

Em se tratando de experiências, trago novamente à reflexão as contribuições de Heidegger (1987, *apud* Bondía, 2002) para a compreensão do conceito de experiência que adoto neste estudo. A concepção aqui adotada é a que caracteriza a experiência como algo que nos acontece, que nos alcança, que se apodera de nós, que nos tomba e que nos transforma. A experiência pode formar e transformar os sujeitos, na medida em que ela “nos passa, nos toca ou nos acontece.” (BONDÍA, 2002, p. 26). Basta, portanto, que o sujeito da experiência esteja aberto à sua própria transformação.

A primeira enquête, destinada aos participantes do mural Conexão Imersão 2018, foi elaborada justamente com essa finalidade de destacar a relevância de experiências com as tecnologias digitais no processo de formação de professores de línguas. Nesse sentido, a enquête visou levantar informações acerca das experiências do professor de línguas com as tecnologias digitais no curso de Letras ou em outro(s) curso(s) de formação de professores. Destaquei três categorias de respostas, dadas pelos participantes. São elas: a) Sim, tive experiências; b) Considero ter tido poucas experiências; c) Nunca tive experiências.

A primeira enquête foi comentada por 18 (dezoito) participantes, dos quais 22% consideraram ter tido experiências satisfatórias, 67% consideraram ter tido poucas experiências

e 11% afirmaram nunca ter tido experiências com tecnologias digitais em seu(s) curso(s) de formação. Tais informações seguem apresentados no Gráfico 3:

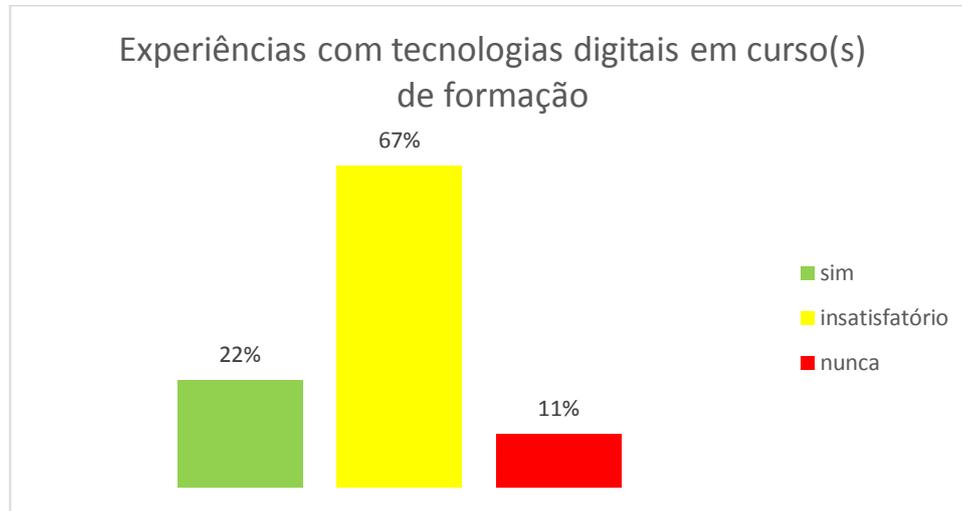


Gráfico 3: Experiências com tecnologias digitais em cursos de formação
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O envolvimento, ou não, dos participantes da pesquisa, em experiências com tecnologias digitais na formação inicial e/ou continuada pode ser observado em seus próprios comentários:

“Sim, tanto no curso de Letras, quanto na especialização em Docência Universitária do Câmpus Inhumas.”(R. G.).

“Estamos constantemente em contato com tecnologias na graduação, mas confesso que algumas plataformas deixam a aula ainda mais interessante.”(H. S.).

“A experiência foi muito pouca, acho que deixou a desejar!” (F. L.).

“Olá no meu curso de graduação, também não tive muitas oportunidades de aprender usar as novas tecnologias, embora, elas já existissem em uma proporção diferente que hoje. No entanto, sempre busquei me atualizar naquilo a que me proponho a participar [...]. (J. F. S. Q.).

“Me formei em 2005 e não tive muitas experiências com o uso de tecnologias durante o curso de Letras. Fico feliz em saber que atualmente a UEG investe nessas metodologias.”(M. R.).

“Me formei há muito tempo, então não tive muito contato com a tecnologia.”(M. D.).

“Cursei letras há muitos anos e praticamente não vivenciei aulas com uso de tecnologia. Posteriormente, na especialização, já conheci o *datashow* e tínhamos aulas de inglês com uso de estéreo e cd. No entanto, as experiências com uso de tecnologia enriqueceram muito as minhas aulas, em todas as esferas que atuei. Sempre gostei de inovações para despertar o interesse dos estudantes. Acredito que os novos equipamentos e aplicativos e *softwares* educacionais, assim como uso de *tablets* e celulares podem mediar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes e dos professores. 1” — G. B.

“Concluí minha graduação em 2007 na UFG. Não tive nenhum tipo de experiência com tecnologia no curso de Letras e nem na primeira pós-graduação que cursei. Atualmente tento me manter atualizada com as inovações tecnológicas que posso usar a favor da aprendizagem dos meus alunos. Mas não tive essa base na minha formação.”— D. R.

“Nunca tive. Mas achei muito interessante!” (S. C. A. C.).

Alguns participantes consideraram ter tido experiências com tecnologias digitais em sua formação inicial e/ou continuada sem, no entanto, citar se essas experiências foram satisfatórias ou não. Outros, embora tenham afirmado ter participado de experiências com tecnologias digitais na formação inicial e/ou continuada, demonstraram um sentimento de insatisfação com a quantidade dessas experiências. Outra parcela dos participantes confessou não ter tido nenhum tipo de experiência com essas tecnologias em seu(s) curso(s) de formação.

Essa insatisfação da maioria dos participantes com a quantidade insuficiente ou até mesmo com a inexistência de experiências com as tecnologias durante o processo de formação chama atenção para a reflexão acerca da flexibilização curricular nos cursos de formação de professores.

Com base nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa nesta primeira enquete, considero importante retomar parte da fundamentação teórica, abordada no Capítulo 1, no que diz respeito à presença de componentes curriculares voltados para as tecnologias e para os multiletramentos nos cursos de formação de professores de línguas, bem como a fatores que inviabilizam esse processo de formação.

Para Souza (2004), a utilização da comunicação mediada pela escrita via *internet* e pela tecnologia, de um modo geral, nos contextos de ensino de línguas, é muito relevante por garantir ao professor em formação a ampliação das possibilidades de comunicação, tanto em nível local como em nível global, uma vez que essa perspectiva desconsidera as barreiras geográficas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para os cursos de licenciatura (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015) determinam que os currículos dos cursos que formam profissionais para atuarem na educação básica devem contribuir para com a ampliação da visão e da atuação desses profissionais, incluindo o envolvimento com diversas linguagens, tecnologias e inovações.

O currículo desses cursos deve formar para o uso competente das tecnologias e para a capacidade de relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem.

Da mesma maneira, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002) atribui à Universidade não apenas o papel de produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, o papel de instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade. Esse documento enfatiza a necessidade da ampliação do conceito de currículo e de estruturas flexíveis para o curso de graduação em Letras.

Em uma breve análise das matrizes curriculares dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Goiás, constatei a presença de somente uma disciplina (Linguagem, Tecnologias e Produção Textual), de Núcleo Comum, na qual os conteúdos de sua ementa envolvem conhecimentos e experiências com o contexto tecnológico e dos multiletramentos. Vale destacar que no Núcleo de Modalidade – Licenciatura – e no Núcleo Específico, nenhuma disciplina aborda conteúdos relacionados às tecnologias e aos multiletramentos. Essa presença quase ausente de disciplinas relacionadas às experiências com as TDIC e com os multiletramentos evidencia a falta de espaço nos currículos de formação de professores da UEG para a reflexão e para a vivência de experiências acerca desses conhecimentos.

Nesse contexto, retomo a fala de Paiva (2013) que, com base em seus próprios estudos, constata que os cursos de formação de professores brasileiros ainda não atendem às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior para os cursos de licenciatura (Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015), no que diz respeito ao domínio de Tecnologias de Informação e Comunicação. Para a autora, o que ocorre são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão.

A formação tecnológica de professores é extremamente importante para que esses profissionais não se vejam despreparados para lidar com a realidade digital da maioria de seus alunos, que vivem atualmente na chamada “geração digital” (ARAÚJO, 2005). Cabe ao professor, conforme Araújo (2005), conduzir essa geração digital ao desenvolvimento de uma postura crítica diante das questões e consequências dessa utilização.

Há também professores que não veem a utilização de tecnologias digitais com bons olhos, por considerarem que não são capazes de lidar com elas na prática ou por acreditarem que as tecnologias podem atrapalhar o trabalho do professor em sala de aula, ou até mesmo substituí-lo. Nesse sentido, retomo as palavras de Lima (2016) que considera a desmistificação da tecnologia, pelo professor, como o primeiro passo para uma formação eficiente. Lima (2016) propõe, então, uma formação para a reflexão crítica, que possibilite ao professor em formação conhecer, compreender e escolher as formas de uso a serviço do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, Prado e Silva (2009) consideram a integração tecnológica nos cursos de formação de professores como uma ação complexa e que engloba fatores diversos, tais como: a implantação de infraestrutura tecnológica; o letramento digital e a inserção dos envolvidos no mundo tecnológico, dentre outros. Destaco, ainda, como fatores que tornam complexa a integração tecnológica em cursos de formação de professores a dificuldade em romper com paradigmas relacionados à educação conservadora, que se contrapõe à uma educação inovadora; a aparente distância entre as abordagens teóricas e sua (re)contextualização nas práticas em sala de aula (MATENCIO, 2009) e a falta de viabilização de possibilidades de articulação de novos saberes e de novas práticas nos cursos de formação de professores (CANDAU E LELLIS, 1999 *apud* SOUZA, 2011).

Nesse sentido, teoria e a prática devem estar presentes nos currículos de formação de professores como aspectos essenciais no processo formativo e que não se dissociam. Pelo contrário, teoria e prática só fazem sentido a partir de uma perspectiva de articulação, de interação, de colaboração e de reflexão crítica, bem como nas relações com os contextos vivenciados pelo professor em sua profissão.

A fim de chamar a atenção para a importância da formação continuada para o desenvolvimento da formação tecnológica de professores, destaco o seguinte resultado: 28% dos respondentes da primeira enquete mencionaram ter vivenciado experiências com as tecnologias digitais em cursos de formação continuada.

Ao comentar a enquete, dos 18 (dezoito) respondentes, somente 28% mencionou ter tido experiências com as tecnologias digitais em cursos de formação continuada. Vale destacar que alguns participantes da pesquisa não passaram por nenhum processo de formação continuada, pois ainda cursam a graduação. Outros justificaram a procura por especializações na área de tecnologias pelo fato de não terem tido esse tipo de formação em seus cursos de graduação.

“Concluí minha graduação em 2012, tive pouca experiência com tecnologias, o máximo que acontecia era o uso do *datashow* para mostrar algo, mas tudo muito superficial. Tivemos a disciplina de Novas Tecnologias na educação, porém ficávamos apenas nas teorias. ((Sempre achei muito vago isso.)) Este foi um dos motivos pelo qual eu fiz uma especialização em Novas Tecnologias na Educação, na modalidade EAD. Espero um dia ser docente na universidade, em curso de formação de professores e, então, ministrar essa ou qualquer outra disciplina fazendo a diferença, levando sempre em consideração o contexto tecnológico ao qual a sociedade está inserida atualmente.”(C. M.).

“Olá, no meu curso de graduação não. Mas gosto muito! Já fiz várias extensões sobre o assunto. Especialmente sobre moodle.”(T. B.).

“Sim, tanto no curso de Letras, quanto na especialização em Docência Universitária do Câmpus Inhumas.”(R. G.)

“De modo geral, na graduação, as tecnologias usadas eram o projetor, músicas e vídeos. Mas participei de um curso de formação continuada na plataforma *Moodle*, achei interessante e bem focado. Lá, o professor postava textos e vídeos e também havia espaço para interação entre os participantes via *chat* ou fórum.”(M. A.).

A partir dos comentários publicados pelos participantes que citaram ter tido experiências com tecnologias digitais em cursos de formação continuada é possível observar que a formação continuada é vista como um complemento da formação inicial ou até mesmo como uma possibilidade de compensar a pouca quantidade ou até mesmo a falta de experiências com tecnologias na graduação. Em relação a essas experiências na formação inicial, a colaboradora C. M. as considerou como “superficial” e “muito vago” e deixou claro que por esse motivo foi levada a fazer um curso de formação continuada na área de tecnologias. A. M. considera que em sua graduação teve algumas experiências com tecnologias, no entanto, foi na formação continuada que a mesma colocou mais foco, destacando o curso que fez nesse nível como “interessante e bem focado”, citando a experiência com textos, vídeos, *chats* e *fóruns* como atividades que proporcionam a interação entre os participantes. Já, R. G. se mostrou satisfeita com as experiências que teve tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

O retorno dado pelos participantes na primeira enquete, através da publicação de seus comentários, e a fundamentação teórica relacionada à formação tecnológica de professores contribuíram para a compreensão de que as experiências com tecnologias digitais nos cursos de formação de professores de línguas são importantes para estimular o conhecimento acerca da utilização consciente das TDIC e para viabilizar práticas de multiletramentos, tão presentes no contexto vivido pelos aprendizes da sociedade contemporânea. Para tal, é necessário inserir componentes curriculares relacionados às tecnologias e aos multiletramentos nos cursos de formação inicial e continuada de professores de línguas.

Uma formação eficiente para as tecnologias e para os multiletramentos precisaria passar pela viabilização de muitas outras ações como a democratização do acesso à *internet* e aos instrumentos tecnológicos, a inserção das tecnologias nos ambientes escolares com garantia de assistência técnica, de capacitação de professores e de profissionais da área de informática, entre outras medidas que não dependem somente do professor, mas de transformações de ordem política, econômica, social e cultural.

b) Segunda Enquete

A segunda enquete, publicada no mural Conexão Imersão 2018, durante as oficinas de língua inglesa que ocorreram no II Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores se

relaciona à utilização de plataformas digitais no processo ensino e aprendizagem e foi formulada com a intenção de verificar se os participantes vislumbram, para a sua prática como professor de língua inglesa, a vivência de experiências com plataformas digitais. Nesse sentido, a pergunta foi a seguinte: Você usaria o *Padlet* ou qualquer outro tipo de plataforma digital em sua prática como professor de língua inglesa? Porquê?

Os resultados seguem apresentados no Gráfico 4:

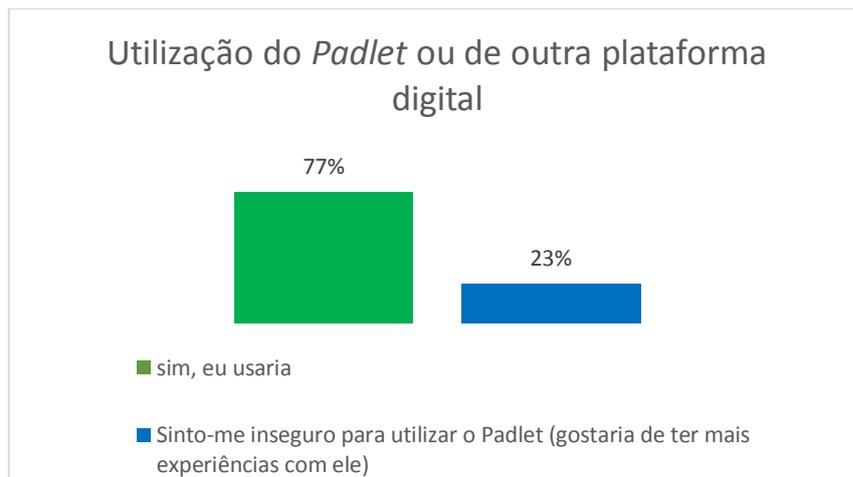


Gráfico 4: Utilização do *Padlet* ou de outra plataforma digital
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A enquete foi comentada por 13 participantes dos quais 77% afirmaram que sim, usariam o *Padlet* em sua prática como professores de língua inglesa e 23% consideraram a experiência com o *Padlet* insuficiente (no sentido de quantidade e de tempo) para sua posterior utilização e que gostariam de ter mais experiências com o mesmo a fim de se sentirem mais seguros.

Ao serem questionados se utilizariam ou não o *Padlet* ou outra plataforma digital nas suas aulas de língua inglesa, os participantes que responderam “sim” caracterizaram a experiência com o aplicativo da seguinte maneira:

“Com toda certeza, sim. Eu não conhecia o *padlet* e achei simplesmente incrível! Muito fácil de manusear e a interface bem dinâmica. Adorei! Seria interessante utilizar o *padlet* em uma aula de inglês, acredito que por ser algo fora do livro didático, os alunos gostariam e se identificariam tornando o aprendizado mais significativo.”(J. R.).

“Gosto muito do que a tecnologia pode fazer ao ser utilizada como recurso na minha prática. O *padlet* já uso porém fico um pouco limitada a usar outras, pois no meu local de trabalho não temos tantos recursos.”(F. L.).

“Nunca usei o *Padlet* antes dessa imersão, porém, no semestre passado, comecei com o *Google Classroom* para organizar as aulas e interagir com minha turma fora da sala de aula.”(A. S.).

“Claro! Já conhecia a ferramenta, porém, nunca a havia usado. Essa prática durante a imersão foi fundamental para que eu a leve à sala de aula. Obrigada. Pena a opção de postagem de imagem e vídeo não estar disponível para mim ...” (R. G.).

“Usaria, pois o *Padlet* é uma ferramenta/app que permite interação e, interação em sala de aula para uma boa didática é extremamente importante. O legal dessas ferramentas é o uso do celular em sala de aula e, como a maioria dos alunos usam seus celulares em sala, é uma maneira do/a professor/a usar a tecnologia ao seu favor, pois além de todos se interagirem, a aprendizagem é garantida!” (T. R.).

“Usaria o *Padlet* e tantas outras plataformas, pois é divertido, propicia o ensino-aprendizagem e conecta sociedade e escola.”(M. A.).

“Adorei o *Padlet*! Com certeza levarei para minha prática! É preciso inovar!” (M. R.).

“Me liamo XX me Gusta aprender nuevos idiomas. And I would use that App.” (J. F. S. Q.).

“Sim, eu usaria. As plataformas digitais são importantes para que os alunos tenham contato com as aulas/matérias em casa e não só apenas na sala de aula.”(I. F.).

“Olá.eu sou professora de informática educacional para crianças e utilizo outras plataformas. No entanto, agora conhecendo o *Padlet*, posso afirmar que eu o utilizaria também.”(C. M.).

Dentre os participantes que afirmaram que usariam o *Padlet* em sua prática como professores de línguas, 2 (dois) citaram que não conheciam a ferramenta e dois já a conheciam. No entanto, conhecer não é sinônimo de utilizar, tanto que um dos participantes mencionou que utilizava pouco o *Padlet*, pela falta de recursos, e o outro, mesmo conhecendo o *Padlet*, nunca o utilizou.

O interessante a ser observado é que para esse participante que conhecia o *Padlet* mas não o utilizava, participar da experiência com o mesmo, por meio do mural Conexão Imersão 2018, criado para os fins desta pesquisa, foi crucial para a reflexão acerca de sua prática docente uma vez que o próprio colaborador considerou a experiência que teve como fundamental para que ele a vislumbrasse em sala de aula.

A experiência com o *Padlet* possibilitou um movimento de reflexão sobre a prática tanto para aqueles que não o conheciam como para aqueles que já o conheciam, mas utilizavam pouco ou nem o utilizavam. Tal movimento transparece nos comentários dos participantes, quando por exemplo, J. R. menciona que seria interessante utilizar o *Padlet* em uma aula de inglês, pelo fato de o aplicativo transcender as atividades do livro didático e por acreditar que os alunos gostariam e se identificariam com o mesmo, o que tornaria o aprendizado mais significativo.

Nesse sentido, J. R. reconheceu a relação da utilização da tecnologia nos ambientes de formação com a quebra de paradigmas relacionados à educação conservadora, que se contrapõe à uma educação inovadora. Retomo aqui os estudos de Matêncio (2009) que apontam como uma dicotomia que interfere na formação do professor a aparente distância entre as abordagens teóricas e sua (re)contextualização nas práticas em sala de aula, havendo assim, uma distância considerável entre teoria e prática, que persistiria nas propostas de transposição didática. Chamo atenção para o comentário de J. R. em relação ao papel do livro didático, visto por muitos como objeto de controle dos conteúdos ministrados em sala de aula, bem como de aspectos metodológicos e pedagógicos.

[...] o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p. 28)

Recupero também os estudos de Borelli e Pessoa (2011) que afirmam que o professor, ao ingressar na escola, se depara com um ambiente marcado por um contexto de ensino aprendizagem regido por princípios e regras no qual o professor precisa adequar-se, anulando, de certa forma, os valores reconhecidos por ele durante seu processo de formação. Isso acaba colocando em risco o movimento de reflexão para a superação de problemas imediatos da sala de aula e a potencialização do papel do professor como agente transformador.

As autoras destacam, então, que o professor precisa agir criticamente e ter em mente qual é o seu papel na sociedade e a sua responsabilidade como agente transformador, bem como se conscientizar das forças externas que intervêm na educação. Desse modo, para Borelli e Pessoa (2011), a reflexão crítica é libertadora e emancipadora das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem.

A colaboradora J. R. fez menção ao aprendizado significativo e o associou aos gostos dos alunos e à identificação dos mesmos com as tecnologias. Tal afirmativa remete aos estudos sobre aprendizagem significativa, na qual um dos seus conceitos converge com os estudos realizados nesta pesquisa. O conceito utilizado por Rogers (2001, p. 01) entende a aprendizagem significativa como:

[...] uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Logo, ao vivenciar determinada experiência, não se está somente acumulando fatos e mais fatos, mas se realiza um movimento de mudança intrínseca que, além de enriquecer o grau de conhecimento, enriquece também o indivíduo de uma forma muito subjetiva. A aprendizagem é mais significativa quando o objeto de conhecimento se relaciona ao contexto do aluno. Quando isso acontece, as chances de se estabelecer uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento são maiores e mais significativas.

Ao trazer tais considerações para o contexto da formação docente, Freire (1996, p. 77) destaca que ensinar exige apreensão da realidade, ou seja, “[a] nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido”. Para o autor, aprender é uma aventura criadora, que vai além da mera repetição da lição dada, “é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 1996, p. 77). É importante destacar, conforme o autor, que a prática educativa demanda a existência de sujeitos que ensinam e aprendem ao mesmo tempo, que se expõem ao risco de aprender por meio da interação contínua com outros sujeitos e com o ambiente à sua volta.

Essas considerações acerca da aprendizagem significativa, da interação entre sujeito e objeto de conhecimento e da apreensão da realidade se fizeram necessárias nesta pesquisa pelo fato de algumas falas dos participantes terem apresentado características relacionadas a essas temáticas. Isso aconteceu com T. R. que considerou, a partir de seu comentário na segunda enquête, o uso do celular em sala de aula como algo próprio do dia a dia dos alunos e que, por isso, pode ser utilizado como aliado no processo de ensino, por viabilizar a interação e estimular a aprendizagem. Já I. F. comentou que as plataformas digitais são importantes, pois possibilitam aos estudantes o contato com as aulas/matérias em casa e não só apenas na sala de aula. E por fim, o comentário de M. A. que considerou o *Padlet* e outras plataformas como algo que propicia o ensino-aprendizagem e que conecta a sociedade com a escola.

Nesse sentido, as plataformas digitais, além de ampliarem as possibilidades de aprendizagem, ampliam também os espaços, uma vez que seus usuários não precisam se deslocar para tal fim; elas os aproxima da realidade da sociedade e do seu próprio contexto de vida, bem como viabiliza formas distintas de interação entre pessoas que fazem parte de um mesmo grupo, com objetivos em comum, ou que nem se conhecem, expandindo ainda mais as possibilidades de interação.

Alguns participantes mencionaram que, apesar da experiência com o *Padlet*, por intermédio do mural Conexão Imersão 2018, seria necessário a disponibilização de mais tempo

para conhecer melhor a plataforma e seus recursos. Os comentários publicados por esses participantes seguem abaixo:

“Gostei muito do *Padlet*, mas preciso conhecê-lo melhor para o total domínio.” (ANÔNIMO).

“Quero usar mais tecnologia, mas não sei se estou confortável com *Padlet*. Queria experimentar mais antes que usando em minha aula.” (P. M.).

“Quero aprender mais sobre o *padlet* para utilizar com êxito. (P. S.).

Para refletir acerca dos comentários acima, considero necessário retomar os estudos de Bondía (2002) sobre a experiência e o saber da experiência. Experiência esta que se relaciona com aquilo que se experimenta, que se prova. No entanto, para o autor, a experiência é cada vez mais rara devido a uma série de fatores como o excesso de informação e de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho. Destaca a concepção de sujeito da experiência, que é passivo, receptivo, disponível e aberto.

Ainda em Bondía (2002), o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. Por isso, é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal. Desse modo, é possível compreender que a experiência, assim como o saber da experiência, são saberes que operam em um nível subjetivo, particular e, por esse motivo a elaboração de sentidos, ou a própria falta deles, decorrentes de experiências vivenciadas, não será a mesma para todos.

É evidente que a experiência com o *Padlet* não surtiu os mesmos efeitos em todos que contribuíram com a construção do mural Conexão Imersão 2018. Inclusive, das 119 pessoas convidadas a participarem da experiência com o *Padlet*, 95 acessaram o mural, no entanto, somente 35 delas realizaram diferentes tipos de interações (publicações, comentários e reações) e as outras 60 pessoas, apesar de terem acessado o mural, por algum motivo não colaboraram com a sua construção. Vale destacar que das 119 pessoas convidadas, 24 sequer acessaram o mural.

O fato de três participantes que responderam à segunda enquete terem comentado que gostariam de conhecer melhor, de aprender ou de experimentar mais o *Padlet* para só, então, poder emitir um parecer mais firme em relação à utilização do mesmo em sua sala de aula evidencia o caráter particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal do saber da experiência. Cada participante, tanto nesta enquete como nas outras e também nas diferentes modalidades de interação (publicações de fotos, vídeos, comentários e reações), elaboraram sentidos diferentes para o saber construído na experiência vivenciada no *Padlet*, ou não elaboraram

sentido algum, como pode ser o caso daqueles que acessaram o mural, mas não contribuíram com a sua construção e dos que nem ao menos chegaram a acessar a plataforma.

Além disso, os participantes tiveram a oportunidade de falar sobre suas experiências anteriores com tecnologias digitais em seu processo de formação inicial e continuada, o que é de grande relevância, pois demonstra que é através da vivência de experiências que o professor vai construindo sua prática de forma que aprende com erros e acertos, com o que motiva e o que desmotiva, com o novo e o velho, podendo, assim, reformular suas próprias concepções e se firmar em suas próprias convicções.

Em suma, a segunda enquete, publicada no mural Conexão Imersão 2018, conduziu à demonstração do quanto a vivência de experiências significativas, acerca das tecnologias e dos multiletramentos, são importantes para provocar movimentos intrínsecos de reflexão crítica sobre a própria prática docente, de modo que, o professor de línguas em formação tenha as possibilidades de aprendizagem ampliadas e condizentes com a realidade da sociedade contemporânea e do seu próprio contexto de vida. Esse movimento de reflexão crítica sobre a prática passa pela viabilização de experiências relevantes que conduzem a uma aprendizagem significativa e à construção de saberes de experiência que façam sentido, ou não, para aqueles que as vivenciam de maneira muito subjetiva e particular.

c) Terceira Enquete

A terceira enquete foi elaborada com a intenção de levantar informações acerca da visão dos participantes sobre a relevância de práticas de multiletramentos na formação de professores de língua inglesa. Nesse sentido a pergunta escolhida foi a seguinte: Durante as oficinas, tivemos a oportunidade de ler e de produzir diferentes textos por intermédio da tecnologia digital (vídeos, imagens, fotografias, músicas, textos escritos). Essa experiência com a multiplicidade de textos e de culturas foi importante para a sua formação como professor de língua inglesa?

Destaco que o *Padlet* foi escolhido como instrumento de coleta das informações desta pesquisa pelos seus recursos possibilitarem a interação com diferentes tipos de texto, em diferentes modalidades, com pessoas próximas ou distantes, de contextos culturais diversos, utilizando material pessoal (fotos, vídeos, textos) ou recursos da *web* como a busca de qualquer conteúdo na *internet* em tempo real e na publicação desse conteúdo que pode ser comentado, curtido ou descurtido, compartilhado em redes sociais e outra infinidade de possibilidades

A tabela 2 mostra o grau de importância dado pelos participantes da enquete à experiência com o *Padlet*.

Grau de importância da experiência	Quantidade
Extremamente importante	1
Muito importante	3
Importante	3
Essencial	1
Fantástica	1
Enriquecedor	1
Gostei muito	1
Impossível ser um bom professor sem usar as tecnologias	1
Total	12

Tabela 2: Descrição das respostas da terceira enquete
Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os participantes que responderam a terceira enquete consideraram que experiências com tecnologias digitais e com os multiletramentos são bastante relevantes no processo de formação do professor de língua inglesa. Tal constatação se faz ao analisar os comentários por eles publicados no mural Conexão Imersão 2018.

“Foi essencial! Esses recursos tecnológicos fazem parte do nosso cotidiano e percebê-los como recursos para o ensino aprendizagem enriquece nossa atuação profissional. O processo fica mais divertido e significativo. As oficinas contribuíram muito para repensar minha prática docente.”(M. A.).

“Sim, foi importante. Tecnologia é uma grande parte de nossa sociedade. É importante para usar na aula. Também, tecnologias diferentes ajudam alunos com estilos diferentes de aprender (visual, áudio, etc.).” (ANÔNIMO).

“Sim foi muito importante, pois as ideias apresentadas me deram uma luz a respeito da minha prática em sala.”(F. L.).

“Acho importante a incorporação de novas atividades e ainda mais um jeito dinâmico para entregar os conhecimentos. Hoje em dia a tecnologia invade cada área tanto na sala de aula quanto a vida cotidiana. Se pudermos utilizar a tecnologia em ambas áreas, vamos expandir o acesso aos alunos e professores.”(A. S.).

“Foi importante. Tenho muitas ideias novas para meus cursos.”(P. M.).

“It's Impossible te be a good teacher If I don't know How can use internet and New technology.” (J.F. S. Q.).

“Foi muito importante. Procurarei planejar usando as novas experiências.”(S. C.A. C.).

“Foi enriquecedor, sou grata por essa oportunidade de ter o contato direto com a cultura de outros países.”(D. C.).

“Sim, foi de extrema importância, pois como futura professora, terei que inovar minha didática.”(T. R.).

“Foi com certeza muito importante. Tivemos contato muito maior com as línguas.”(I. F.).

Além da consideração da importância de experiências com tecnologias digitais e com os multiletramentos na formação do professor de língua inglesa, os comentários feitos pelos participantes nesta terceira enquete possibilitaram a compreensão de como os mesmos veem outros aspectos relacionados às tecnologias e aos multiletramentos e isso permite conhecer suas concepções acerca do assunto.

Um aspecto relacionado aos multiletramentos que apareceu em parte do comentário de um participante foi o conceito de inteligências múltiplas. Para este colaborador “[...] tecnologias diferentes ajudam alunos com estilos diferentes de aprender (visual, áudio, etc).” (ANÔNIMO).

A Teoria das Inteligências Múltiplas foi proposta por Howard Gardner que, insatisfeito com a visão unitária de inteligência, resolveu pluralizar o conceito. Gardner apresenta a inteligência como multifacetada e a define como “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários; partindo do pressuposto de que os indivíduos possuem forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes.” (ALMEIDA *et al*, 2017, p. 91).

A teoria das inteligências múltiplas, por outro lado, pluraliza o conceito tradicional. Uma inteligência implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. A criação de um produto cultural é crucial nessa função, na medida em que captura e transmite o conhecimento ou expressa as opiniões ou os sentimentos da pessoa. Os problemas a serem resolvidos variam desde teorias científicas até composições musicais para campanhas políticas de sucesso. (GARDNER, 1995, p.21).

As inteligências múltiplas são aspectos importantes a serem considerados no processo ensino e aprendizagem de modo que o professor deve procurar atender às características individuais dos seus alunos. Embora os indivíduos se destaquem mais em umas inteligências do que em outras, o espaço escolar é responsável pelo desenvolvimento de múltiplas habilidades, uma vez que todos nascem com capacidade para desenvolvê-las. Tudo vai depender do estímulo com o qual a escola conduzirá seus estudantes a esse desenvolvimento. Lembrando que as múltiplas habilidades são desenvolvidas também nos diferentes espaços sociais, em contato com diferentes linguagens e com culturas diversas desde a mais tenra idade.

É a partir desta visão que enfatizo a relação entre as inteligências múltiplas e os multiletramentos. Para isto, retomo os estudos de Rojo (2012); a autora destaca que vivemos

em uma sociedade marcada pelas múltiplas formas de interação e comunicação, mediadas pela diversidade de mídias, gêneros e linguagens. Essa sociedade é plural tanto em termos linguísticos quanto culturais e necessita do desenvolvimento contínuo de diversas habilidades para acompanhar o processo evolutivo pelo qual passa a sociedade contemporânea. Para a autora, essa sociedade plural deve caminhar rumo a novos letramentos, no sentido de desenvolver estratégias de como vivenciar esses novos letramentos de maneira funcional, crítica e transformadora.

É cada vez mais visível o quanto o acesso às tecnologias digitais tem modificado a vida dos indivíduos. O acesso a instrumentos tecnológicos cada vez mais sofisticados e a conexão cada vez mais democrática com a internet exige que seus usuários tenham cada vez habilidades para lidar com as suas funcionalidades de maneira consciente e crítica. Nesse sentido, novas inteligências vão sendo acrescentadas ao rol das inteligências múltiplas e a inteligência digital é uma delas.

Para Fernández (2007, p. 26), Howard Gardner nos abre hoje as portas para uma nova abordagem da inteligência digital, de grande impacto social. O autor cita uma manifestação feita por Gardner em sua apresentação da teoria de inteligências múltiplas nos seguintes termos:

É da maior importância que reconheçamos e cuidemos de todas as inteligências humanas e todas as combinações de inteligências. Somos tão diferentes entre nós, em grande parte, porque todos nós temos diferentes combinações de inteligências. Se chegarmos a reconhecer isso, eu acho que, no mínimo, teremos uma oportunidade melhor de lidar adequadamente com os muitos problemas que o mundo nos apresenta. Se podemos mobilizar toda a gama de habilidades humanas, não só as pessoas se sentirão mais competentes e melhor consigo mesmas, mas é até possível que elas também se sintam mais comprometidas e mais capazes em colaborar com o resto da comunidade mundial na busca do bem geral. Talvez sim podemos mobilizar todas as inteligências humanas e alinhá-las a um sentido ético, podemos ajudar a aumentar a possibilidade de sobrevivência neste planeta, e até contribuir para o nosso bem-estar.

Nesse sentido, para Fernández (2007), a inteligência digital poderia ser definida como a capacidade das pessoas para resolver problemas usando sistemas de informação e tecnologias de comunicação a serviço da cidadania. Ou seja, a destreza, a habilidade e a experiência prática das coisas que são tratadas com a ajuda de sistemas de informação, de tecnologias e de comunicação.

Os multiletramentos caminham em direção ao desenvolvimento de habilidades que são demandadas pela comunicação digital. Dessa forma, a inteligência digital depende do desenvolvimento de várias outras inteligências (linguística, visual, lógico-matemática, espacial, inter e intrapessoal, entre outras). Nessa perspectiva, Cani e Coscarelli (2016) enfatizam que o conceito de multiletramentos tem dois principais pilares relacionados à construção de

significado hoje: a diversidade social e a multimodalidade. Os textos variam significativamente dependendo do contexto social e os sujeitos necessitam desenvolver habilidades específicas para lidar com eles. Esses mesmos textos se expandem, se tornam multimodais a partir dos meios de informação e comunicação e exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido.

Nessa perspectiva, voltada para a multiplicidade de linguagens e de culturas, trago à análise o comentário de C. M., no qual menciona a relevância de experiências interculturais na formação do professor. A visão da referida participante é a seguinte:

“Particularmente, eu acredito que as experiências interculturais são sempre significativas para a formação de um professor. Isso permite que façamos uma reflexão acerca de nossas práticas ou futuras práticas, lembrando que devemos considerar todo tipo de vivência e de leituras. Gostei muito de participar das oficinas, aprendi bastante.”(C. M.).

Tal comentário evidencia certo grau de conhecimento da participante acerca da interculturalidade e de suas implicações na educação e na formação do professor. Para ela as trocas interculturais dão significação ao processo de formação e impulsionam movimentos de reflexão acerca das práticas docentes.

Nesse sentido, retomo os estudos de Cadau (2012, p. 243) que considera “a interculturalidade como uma perspectiva mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.” A autora situa sua visão na perspectiva da interculturalidade crítica, na qual coloca em questão as relações de diferenças e desigualdades construídas, no decorrer da História, entre os diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.

A partir do comentário de C. M. e de sua relação com os estudos de Candau (2012), entendo que o conhecimento acerca da interculturalidade e a problematização do assunto, deve fazer parte do processo de formação de professores de línguas para que compreendam e vivenciem experiências de relações livres de preconceitos e de desigualdades provenientes das diferenças, sejam elas quais forem.

Mais do que interculturalidade, é preciso estimular nos cursos de formação de professores de línguas experiências com as “trocas interculturais virtuais” (JORDÃO, 2007, p. 26), permitindo a construção de uma noção de transculturalidade. Rememoro a visão de Nicolescu (2000) que concebe a transculturalidade como a abertura de todas as culturas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. Nesse sentido, o modelo transcultural permite e torna possível o diálogo entre as mais diferentes culturas e impede a sua homogeneização.

Os multiletramentos carregam, por natureza, características da interculturalidade, uma vez que os mesmos, em sua essência, dizem respeito à multiplicidade de linguagens e de culturas presentes na sociedade atual. Logo, a formação de professores de línguas para os multiletramentos deve contemplar a reflexão e a vivência de experiências inter e transculturais, a fim de que esse profissional valorize, no processo ensino-aprendizagem, a pluralidade cultural, a diversidade de linguagens, as experiências conscientes e reflexivas de multiletramentos e o desenvolvimento de habilidades para lidar com as novas tecnologias.

Nesse mesmo viés, há outros dois aspectos da interculturalidade que foram citados por outra participante, no comentário da terceira enquete: a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Ao ser questionada se as experiências por ela vivenciadas com a multiplicidade de textos e de culturas no XIV ENFOPLE e nas atividades do mural Conexão Imersão 2018 foram importantes para o seu processo de formação como professora de língua inglesa, a participante comentou o seguinte:

Claro, as tecnologias utilizadas durante a imersão e o Enfope abriram o horizonte de novas possibilidades para que o professor medie o conhecimento em sala de aula, inclusive, de forma inter e transdisciplinar. Achei a experiência fantástica! (R. G.).

R. G. deixa clara a sua concepção acerca da relevância das tecnologias para a ampliação das possibilidades de formação de professores para atuarem em sala de aula, levando em consideração, em sua prática, o trabalho com a inter e a transdisciplinaridade. Em relação à concepção de interdisciplinaridade, destaco aquela que considero ser pertinente a esta pesquisa, voltada para a ideia de colaboração. Tal concepção é apresentada por Suanno (2015, p. 109), que considera a interdisciplinaridade como a “coordenação, cooperação e integração entre disciplinas, suas especificidades e seus domínios linguísticos, [...] que demanda diálogo, abertura e atitude colaborativa dos sujeitos no ato de investigar e conhecer juntos”.

A transdisciplinaridade “[...] diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina.” (NICOLESCU, 2000, p. 15). Nesse sentido, os multiletramentos se relacionam intrinsecamente com a interdisciplinaridade e com a transdisciplinaridade no sentido de que o trabalho com diferentes disciplinas envolve uma multiplicidade de saberes internos e externos aos esquemas disciplinares que, interligados e de maneira colaborativa, ampliam os conhecimentos e as experiências dos estudantes.

Ainda sobre o comentário de R. G., há outro aspecto importante a ser observado: ao falar da experiência com o *Padlet* e com as atividades do XIV ENFOPLE, de forma geral, a participante destacou a relevância de experiências com os multiletramentos para o desenvolvimento da postura do professor como mediador do conhecimento.

Sobre esse assunto, resgato os pensamentos de Kalantzis e Cope (2012), citados por Cani e Coscarelli (2016), que ressaltam que é preciso repensar o ensino e a aprendizagem em virtude da presença de novos alunos que, por sua vez, exigem novos professores. Para tal, sugerem que os professores desenvolvam algumas características: envolver os alunos como sujeitos de conhecimento ativo; criar ambientes de aprendizagem e não apenas entregar conteúdo; fornecer aos alunos oportunidades para usar os novos meios de comunicação; deixar que os alunos assumam mais responsabilidades pela sua aprendizagem; oferecer uma variedade de caminhos para diferentes formas de aprendizagem; colaborar com outros professores, compartilhando projetos de aprendizagem; avaliar continuamente a aprendizagem e o progresso dos alunos, usando essas informações para criar experiências de aprendizagem mais adequadas para diferentes alunos.

Estas características se relacionam à concepção de professor mediador, que não é aquele que transfere conhecimento, mas que envolve os alunos na construção do conhecimento (FREIRE, 1996). Logo, os multiletramentos exigem professores que saibam lidar com a pluralidade de ideias, de linguagens e de culturas deixando que o aluno aja de forma ativa e responsável.

Em suma, a terceira enquete publicada no mural Conexão Imersão 2018 possibilitou a reflexão acerca da relevância do envolvimento em práticas de multiletramentos no processo de formação do professor de línguas. Essa relevância pôde ser notada a partir da experiência dos participantes da pesquisa com o *Padlet*, caracterizando-a como bastante positiva. Os comentários publicados forneceram informações acerca das concepções dos participantes sobre experiências com práticas de multiletramentos, de forma que aspectos importantes dos multiletramentos foram citados em seus comentários, como por exemplo, inteligências múltiplas, interculturalidade, transculturalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A experiência com o *Padlet* impulsionou, entre os participantes da pesquisa, a reflexão acerca da prática do professor de línguas para os multiletramentos, uma vez que os mesmos citaram que após as experiências vivenciadas com o *Padlet* e nas oficinas de língua estrangeira, de um modo geral, puderam repensar a sua prática e vislumbrar experiências semelhantes em suas salas de aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir acerca das mudanças ocorridas nas sociedades nos últimos tempos é visível o quão fluidos são os sujeitos e seus modos de ver, de pensar e de agir sobre o mundo, com o mundo e com todos os sujeitos que nele habitam. No decorrer deste estudo busquei os meios necessários para alcançar o objetivo primordial de compreender a relevância de práticas de multiletramentos na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa.

De início, com base em um escopo teórico caro para esta pesquisa, procurei evidenciar as transformações dos sujeitos ao longo do fenômeno da modernidade, que caminham cada vez mais no sentido de abandonar as antigas identidades, estáveis e coesas, rumo a novas identidades e à fragmentação do indivíduo moderno.

Nesse sentido, destaquei alguns aspectos importantes da interculturalidade que serviram de alicerce para a reflexão acerca dos multiletramentos na formação de professores de línguas. Dentre esses aspectos estão: a experiência, que consiste em um encontro ou em uma relação com algo que se experimenta, que se prova (BONDÍA, 2002); a concepção de *práxis*, utilizada por Paulo Freire (1987), na qual considera teoria e prática como *práxis* autêntica que leva os sujeitos à reflexão sobre a ação e conseqüentemente à educação para a liberdade; a interação, firmada em uma visão vygotskyana, na qual considera a interferência de outras pessoas, no processo de aprendizagem, como fator significativo no resultado da ação individual (OLIVEIRA, 1997); a colaboração, vista, por John – Steiner (2000) como um fenômeno que só existe porque convivemos com o outro, porque colaboramos; o pensamento complexo (MORIN, MOTTA E CIURANA, 2003), ao qual reporta ao modelo de sujeito que está sendo formado na sociedade pós-moderna e, mais especificamente, ao professor de línguas que está sendo formado nos cursos de formação inicial e continuada para o envolvimento em práticas de multiletramentos.

Nesse sentido, considero importante que a formação de professores de línguas para os multiletramentos leve em consideração as características interculturais da sociedade e dos sujeitos contemporâneos, uma vez que a própria incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada por intermédio de experiências transversais entre culturas, gêneros e estruturas sociais e econômicas, como explicam Cani e Coscarelli (2016).

A formação para o domínio linguístico e tecnológico como caminho viável para a ampliação da visão e da atuação do professor, seja ele de línguas ou não, está prevista na

legislação brasileira por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. No entanto, muitos autores consideram que os cursos de formação de professores brasileiros ainda não conseguiram atender às orientações previstas na legislação.

Estes autores citam algumas problemáticas que rondam a formação desses profissionais como: a falta de experiências tecnológicas durante o curso de formação inicial. (ARAÚJO, 2005); a dificuldade na implantação de infraestrutura tecnológica (PRADO; SILVA, 2009); a dificuldade em romper com paradigmas relacionados à educação conservadora, que se contrapõe à uma educação inovadora; a aparente distância entre as abordagens teóricas e sua (re)contextualização nas práticas em sala de aula (MATENCIO, 2009); a falta de viabilização de possibilidades de articulação de novos saberes e de novas práticas nos cursos de formação de professores (CANDAU; LELLIS, 1999 *apud* SOUZA, 2011), entre outras problemáticas.

Para tanto reforcei no decorrer desta pesquisa a relação indissociável entre teoria e prática e sua ocorrência simultânea numa perspectiva de articulação, interação e colaboração, pautada na reflexão crítica e nas relações com os contextos vivenciados pelo professor em sua profissão (CANDAU; LELLIS, 1999). Dei destaque também à concepção de reflexão crítica, abordada por Borelli e Pessoa (2011), na qual ressaltam a problematização e o questionamento acerca do mundo à nossa volta e de nossas ações sobre ele e sobre os que nele habitam.

A fim de concluir este estudo, retomo aqui os objetivos traçados em seu início, que foram: compreender a relevância de práticas de multiletramentos na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. Para a concretização deste objetivo primordial, tracei outros dois objetivos, que visam: analisar as concepções e as experiências dos professores de língua inglesa participantes da pesquisa com as práticas de multiletramentos em seu processo de formação inicial ou continuada; promover, a partir das experiências vivenciadas com as TDIC no mural *online* Conexão Imersão 2018 criado no *Padlet*, a reflexão (crítica) acerca da prática do professor de língua inglesa para os multiletramentos.

Vale rememorar que esta pesquisa consiste em um estudo de caso, no qual os participantes (professores em formação inicial dos cursos de Letras da UEG e de outras IES, professores em formação continuada da rede estadual de ensino e professores formadores dos cursos de Letras da UEG) foram convidados a participar do mural virtual Conexão Imersão 2018, criado por intermédio de uma plataforma intitulada *Padlet* e que serviu como rede social do II Programa de Imersão em Língua Inglesa para professores, promovido como atividade da XIV edição do Encontro de Formação de Professores de Língua Estrangeira (ENFOPLE), evento promovido pela UEG – Campus Inhumas.

Destaco que o *Padlet*, através da criação do mural Conexão Imersão 2018, possibilitou o conhecimento das experiências vivenciadas pelos participantes da pesquisa em seus cursos de formação de professores de línguas, no que concerne ao envolvimento com as TDIC e com os multiletramentos, bem como possibilitou a interação, a colaboração, a troca de informações, a leitura e a produção escrita de professores de língua inglesa, o que suscitou um processo de reflexão acerca da própria prática.

Estas informações e experiências que busquei suscitar por intermédio do *Padlet* foram bastante relevantes e puderam ser observadas, analisadas e discutidas a partir da publicação de *posts*, com fotografias, imagens, textos e vídeos, da participação em enquetes, da publicação de comentários e da possibilidade de se expressar por reações (curtir/descurtir).

A participação nas enquetes publicadas no *Padlet* foi de grande valia para o levantamento de informações importantes aos objetivos da pesquisa. A primeira delas consistiu no levantamento de informações acerca das experiências dos participantes com tecnologias digitais, vivenciadas no curso de Letras ou em outro(s) curso(s) de formação de professores. Pelos comentários dos participantes ficou evidente a utilização de instrumentos tecnológicos, de plataformas e de serviços de *internet* em seus cursos de formação. No entanto, foi demonstrada insatisfação com a inassiduidade da utilização desses instrumentos e serviços em sala de aula.

Nesta enquete, constatou-se também que parte dos participantes reconheceram o papel interativo das plataformas e dos serviços de *internet*, bem como a relação dessa interação com a aprendizagem. Estes mesmos participantes relataram que experiências com tecnologias que promovem uma relação com a coletividade são mais significativas e estimulantes. Nesse sentido, o envolvimento de professores em formação com experiências significativas de interação e de colaboração mediadas por tecnologias digitais são essenciais para se formar profissionais aptos a lidar com os multiletramentos.

Por fim, a primeira enquete publicada no *Padlet* possibilitou compreender que é por intermédio de experiências vivenciadas pelos professores em formação que vão se construindo novos conhecimentos e se desenvolvendo formas de pensar e de agir que refletem em sua prática pessoal e profissional, processo este pautado na vivência de experiências significativas com a diversidade de tecnologias, de linguagens e de culturas.

A segunda enquete, publicada no mural Conexão Imersão 2018, se referiu à utilização de plataformas digitais no processo ensino e aprendizagem e foi formulada com a intenção de verificar se os participantes vislumbram a vivência desse tipo de experiência em sua prática como professor de língua inglesa. Os comentários dos participantes evidenciaram um

movimento de reflexão sobre a prática tanto para aqueles que não conheciam o *Padlet* como para aqueles que já o conheciam, mas o utilizava pouco ou nem o utilizava. Em suma, esta segunda enquête conduziu à compreensão da importância da vivência de experiências significativas, acerca das tecnologias e dos multiletramentos através de movimentos intrínsecos de reflexão crítica sobre a própria prática docente. Deste modo, o professor de línguas em formação precisa ter suas possibilidades de aprendizagem ampliadas e condizentes com a realidade da sociedade contemporânea e do seu próprio contexto de vida.

A terceira enquête teve como objetivo o levantamento de informações acerca da visão dos participantes sobre a relevância de práticas de multiletramentos no processo de formação de professores de língua inglesa. Foi evidenciado que experiências com tecnologias digitais e com os multiletramentos são bastante relevantes para os participantes da pesquisa no que concerne ao seu processo de formação de professores de língua inglesa.

Os comentários feitos pelos participantes possibilitaram também a compreensão de como os mesmos veem outros aspectos relacionados às tecnologias e aos multiletramentos, como por exemplo: o conhecimento do conceito de inteligências múltiplas, que se relaciona intrinsecamente ao conceito de multiletramentos; a relevância de experiências interculturais na formação do professor; o trabalho com a inter e a transdisciplinaridade; a relevância de experiências com os multiletramentos para o desenvolvimento da postura do professor como mediador do conhecimento.

Por fim, a experiência com o *Padlet* impulsionou, nos participantes da pesquisa, movimentos de reflexão acerca da prática do professor de línguas para os multiletramentos, uma vez que os mesmos citaram que após as experiências vivenciadas com o *Padlet* e nas oficinas de língua estrangeira de um modo geral, puderam repensar a sua prática e vislumbrar experiências semelhantes em suas salas de aulas.

Este estudo estimulou a reflexão acerca da formação de professores de línguas para uma atuação profissional condizente com o contexto contemporâneo, mediado pela utilização das TDIC e pela necessidade cada vez mais imediata de atuar em práticas de multiletramentos. A experiência com o *Padlet* evidenciou a emergência de uma formação de professores de línguas permeada por experiências significativas de interação e de colaboração, que impulse a reflexão crítica sobre a prática e o compromisso com a interculturalidade e com a diversidade de culturas e de linguagens.

Nenhum estudo é encerrado e sim ampliado. Com este, não será diferente. Pretendo dar seguimento às reflexões acerca da formação de professores de línguas para os multiletramentos com destaque para as inúmeras possibilidades tecnológicas que estão à disposição do docente

e que suscitam reflexões críticas e ações transformadoras da prática, como por exemplo, aplicativos semelhantes ao *Padlet*. A reflexão crítica suscitada por intermédio da prática consiste em uma grande oportunidade de se fazer a diferença. Não tenho visto muitos estudos que vão além da mera instrumentalização da tecnologia pelo professor, por isso, proponho o aprofundamento da análise de como levar o professor em formação a refletir acerca da tecnologia e dos multiletramentos estando ele mesmo inserido nestas práticas de forma consciente, autônoma e crítica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. J. D.; FISCHER, A. A pedagogia dos multiletramentos: uma proposta para a formação continuada de professores. *Leia Escola*, Campina Grande: v. 12, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/285>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

ALMEIDA, R. S.; CRISPIM, M. S. S.; SILVA, D. D. da; PEIXOTO, S. P. L. A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. *Cadernos de Graduação*. Ciências Humanas e Sociais | Alagoas, v. 4, n. 2, p. 89-106, Novembro, 2017. Disponível em: www.periodicos.set.edu.br. Acesso em: 18 out. 2018.

ARAÚJO, R.S. Contribuições da Metodologia Web Quest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, L. P. L. (Org.). *Vivências com Aprendizagem na Internet*. Maceió: Edufal, 2005.

BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M A. Prática Colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural. *Domínios de lingu@gem*, v. 10, n. 1. 2016.

BONDÍA, J. L. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. João Wanderley Geraldi (Trad.). Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Revista Brasileira de Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. PESSOA, R. R.; BORELLI, J. D. V. P. (Org.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 492/2001*.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação *Resolução n.º 2*, de 1º de julho de 2015.

CAMARGO, I. A. *Reflexões sobre o pensamento fotográfico: pequena introdução às imagens e a fotografia*. Londrina: Eduel, 1999.

CANAU, V.M.; LELIS, I. A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANAU, V.M. (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p. 56-72.

CANAU, V. M. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. *Educ. Soc.*, v. 33, n. 118. Campinas, jan.-mar 2012, p. 235-250. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.> Acesso em: 20 Ag. 2018.

CANI, J. B.; COSCARELLI, C. V. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Org.). *Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, pp. 15-48.

CHAU, M. Cultura e democracia: Crítica y emancipación. *Revista latino americana de Ciencias Sociales*. Ano 1, nº. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>> Acesso em: 20 Ago. 2018.

COMENTÁRIO. SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/comentario/>> Acesso em: 17 Jun. 2018.

CURTIR. SIGNIFICADOS. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/curtir/>> Acesso em: 17 Jun. 2018.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

FERNÁNDEZ, J. A. C. *Inteligência digital: Introducción a la noosfera digital*. 2007.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Joice Elias Costa (Trad.). 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica do professor. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). *Linguagem, educação e virtualidade [online]*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H.; JANISSEK-MUNIZ,R.; ANDRIOTTI, F. K.; FREITAS, P.; COSTA, R. S. Pesquisa via Internet: características, processo e interface. *Revista Eletrônica GIANTI*, Porto Alegre, 2004.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão (Trad.). São Paulo: EDUSP, 1997.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, V. M. A contribuição de Stuart Hall e de Néstor Garcia Canclini para os estudos da identidade cultural contemporânea. *Revista Temática*. Ano IX, n. 02 – Fevereiro/2013.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.

JOHN-STEINER, V. Felt knowledge: emotional dynamics of collaboration. In: _____. *Creative Collaboration*. New York: OUP, 2000.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1), p. 19-29, Jan/Jun. 2007.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the Role of Schools, In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2006 [2000], p. 121-148.

KAY, R. H. Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice education: a review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 38, n.4, p. 383-408, 2006.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 47-56, 2003. Disponível em:<<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 12 Jun. 2017.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago/Dez, 2014.

_____. Os estudos do letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, nº 3, Tubarão. 2008, pp. 487-517, set/dez.

_____. *Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social*. Revista Filologia e Linguística Portuguesa, nº 8, São Paulo. 2006, pp. 409-424.

KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação. In: MAGALHÃES, I., CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Paulo: Editora Claraluz, 2006, p. 119-132.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LIMA, D. C. B. P. Tecnologias, Educação e Formação: conceitos, inclusão e iniciativas. In: ANDERI, E. G. C.; TOSCHI, M. S. *Inclusão digital e social: conhecimento e cidadania*. Anápolis: UEG, 2016.

MATENCIO, M. L. M. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 5-10, jan/abr 2009.

MELO, G. C. V. Formandos em Letras e as novas tecnologias de informação e comunicação. *Caderno Seminal Digital*, ano 14, v. 10, n. 10 jul/dez. 2009.

MONTE MOR, W. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1): 31-44, Jan/Jun. 2007.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus. 2006. p. 11-66.

MORIN, E; MOTTA, R; CIURANA, E. R. *Educar para a era planetária*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

NEIVA, R.; ALONSO, L.; FERNEDA, E. Transculturalidade e Tecnologias da Informação e Comunicação. *Novas Tecnologias na Educação: CINTED-UFRGS*, v. 5, n.º 2, Dezembro, 2007.

NICOLESCU, B. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Ed. Unesco Brasil, 2000.

OLIVEIRA, M. K. *Vigotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares – V. 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pp. 209-230. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2017.

PRADO, M. E. B. B.; SILVA, M. G. M. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 79, p. 61-74, jan. 2009. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2305/2268>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.

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

_____. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTAELLA, L. Culturas e artes do pós-humano. *Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. Culturas e artes do pós-humano. *Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, J. L. *O que é cultura?* Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, J. O. da. *Conceitos de colaboração: considerações sobre o contexto sócio-histórico e as práticas escolares*. Disponível em: <http://revista.famma.br/unifamma/index.php/RevUNIFAMMA/article/view/94>> Acesso em: 22 Ago. 2018.

SILVA, K. A. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto “Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos”*: legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? Tese (Doutorado em Estudos Linguístico) – Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, R. A. Um olhar panorâmico sobre a aprendizagem de línguas mediada pelo computador: dos *drills* ao sociointeracionismo. *Fragmentos*. Florianópolis, n. 26, p. 73-86, 2004.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 fls. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2015.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos* [tradução Daniel Grassi]. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.