



FERNANDA APARECIDA DA SILVA

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES
ACERCA DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DE CURSOS
DE LETRAS**

LAVRAS – MG

2019

FERNANDA APARECIDA DA SILVA

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DA ESTRUTURA CURRICULAR DE
CURSOS DE LETRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora Dra. Helena Maria Ferreira

LAVRAS – MG

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo (a) próprio (a) autor (a).**

Silva, Fernanda Aparecida da.

Tecnologias de informação e comunicação na formação de
professores: reflexões acerca da estrutura curricular de cursos de
letraS / Fernanda Aparecida da Silva. - 2019.

73 p.: il.

Orientador (a): Helena Maria Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Currículo. 2. Formação de professores de língua portuguesa.
3. Tecnologias de informação e comunicação. I. Ferreira, Helena
Maria. II. Título.

FERNANDA APARECIDA DA SILVA

**TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: REFLEXÕES ACERCA DA ESTRUTURA CURRICULAR DE
CURSOS DE LETRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 26/02/2019

Profa: Dra. Helena Maria Ferreira - UFLA

Prof: Dr. Rodrigo Garcia Barbosa – UFLA

Profa: Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira - UFLA

Profa: Dra. Anair Valênia Martins Dias - UFG

Orientadora Profa. Dra. Helena Maria Ferreira

LAVRAS – MG

2019

*Dedico esta, bem como todas
as minhas demais conquistas,
aos meus amados pais, Antônio
e Valdete.*

AGRADECIMENTOS

Como já dizia Marcelo Camelo: “É preciso força para sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê”. Hoje, vivo uma realidade que parece um sonho, mas foi preciso muito esforço, determinação, paciência e perseverança para chegar até aqui, mesmo sabendo que ainda não cheguei ao fim da estrada, mas há ainda uma longa jornada pela frente. Eu jamais chegaria até aqui sozinha. Minha afetuosa gratidão a todos aqueles que colaboraram para que este sonho pudesse ser concretizado.

Primeiramente, a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse ao longo minha vida, por me conduzir e não me deixar, jamais.

Minha gratidão à minha família, meus pais, Antônio e Valdete, pelo incentivo, presença e amor, vocês foram fundamentais na realização deste sonho; minha irmã Fran companheira de todas as horas.

Agradeço de uma forma especial, a minha querida professora, amiga e orientadora Dra. Helena Maria Ferreira, que, com muita paciência e atenção, dedicou o seu tempo para me orientar neste trabalho, além disso, tanto tem me inspirado para que eu me torne uma profissional melhor a cada dia, mostrando com carinho e sabedoria que o sucesso é apenas uma colheita dos bons frutos que foram semeados ao longo do tempo. Obrigada pelos sete anos de convivência, o seu carisma, profissionalismo e humildade serão sempre lembrados, GRATIDÃO ainda é pouco para descrever o que você significa para mim.

Agradeço ao Vítor e ao Bruno, pela presença constante nos dias de orientação; alegria e doçura representam vocês.

Bruno, meu pequeno quanto carinho, sinceridade e pureza em cada risada, brincadeira e colo. Obrigada por me fazer sorrir e por esse carinho ímpar!

Aos amigos de Lavras e Nepomuceno agradeço o carinho, o ombro amigo nas horas de dificuldade e os risos extrovertidos de um convívio que será inesquecível. Pri e Isa, quero agradecer por estarem sempre presentes e por me lembrarem de que os sonhos são construídos, muitas vezes, com um intenso trabalho e até com lágrimas, mas que, no final, a sensação de realização compensa todos os esforços, essa amizade é inexplicável.

Agradeço a toda equipe do Colégio Losango Abreu Carvalho pelas oportunidades cedidas nestes últimos anos, em especial, a querida professora, amiga e chefe Helena Galvão.

Agradeço à professora Mauricéia Vieira, pelas riquíssimas contribuições e incentivo desde a graduação até agora.

Agradeço aos professores do DED, pelo convívio e por toda experiência partilhada ao longo desses dois anos.

Agradeço aos colaboradores administrativos, da limpeza e outros, pela extrema delicadeza com que nos acolheram durante as aulas na DADE.

Agradeço à Universidade Federal de Lavras, por me acolher como aluna durante a graduação e me receber novamente no mestrado, oferecendo um ambiente de estudo agradável, motivador e repleto de oportunidades.

Agradeço aos membros da banca examinadora, que muito prontamente e com grande entusiasmo aceitaram fazer parte deste momento tão importante da minha vida.

GRATIDÃO!

RESUMO

Diante das eventuais transformações ocorridas na contemporaneidade, a sociedade está frequentemente em contato direto com os avanços tecnológicos. É então preciso ponderar que o progresso tecnológico resulta em uma significativa mudança dos processos que estão a serviço da formação humana, notadamente dos processos educativos. Perante isso, a presente pesquisa tem como objetivo investigar a organização dos cursos de licenciatura em Letras, de diferentes universidades públicas e particulares, em suas potencialidades para a ampliação de competências relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação, com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica e para a formação dos futuros professores. Para a consecução do objetivo será feita uma análise do contexto de formação de professores de Língua Portuguesa em duas direções: a) formação teórico-metodológica do futuro docente sob o viés da Linguística Aplicada da teoria dos Multiletramentos e b) discussões/proposições de práticas para o trabalho com tecnologias em sala de aula. Para tal, esta pesquisa contemplará um estudo sobre o tratamento dado ao uso de tecnologias em sala de aula pelos ordenamentos legais, pelas diretrizes curriculares para cursos de licenciatura e para o curso de Letras, além de uma comparação entre a formação docente e as diretrizes recomendadas pelos documentos oficiais que regulamentam o processo de ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Assim, será investigada a presença de tópicos relacionados às tecnologias em ementas de cursos de letras de universidades públicas e particulares e o posicionamento de coordenadores/professores a respeito do lugar ocupado pelas tecnologias nos referidos cursos, a partir de questionários *online* e depoimentos de pesquisadores de renome que investigam sobre/a temática. Nesse sentido, será possível refletir sobre a natureza e a qualidade da formação docente, a partir das propostas curriculares que permitam que o futuro profissional possa fazer uso de tecnologias no ensino de língua portuguesa, uma vez que a escola se constitui como uma agência de (multi)letramentos.

PALAVRAS-CHAVE: currículo, formação de professores de língua portuguesa, tecnologias de informação e comunicação, multiletramentos.

ABSTRACT

In the face of the transformations that have occurred in the contemporary world, a society is often in direct contact with technological advances. It is therefore necessary that technological progress does not require a process of modernization of its policies, which are at the basis of human training. To lose this is a research that aims to investigate the curricular abilities of the degree courses in Letters in their potentialities for the extension of the competences related to the use of communication and communication technologies, with a view to the improvement of the pedagogical practice and for a formation of the future teachers. In order to prepare the analysis of the context of Portuguese language teacher training in two disciplines: theoretical and practical training of the future teacher and discussions of practices for classroom work. To this end, a study on the use of technologies in the classroom as legal computers, curricular subjects for undergraduate and postgraduate courses in Literature, and a comparison between teacher training and official documents that regulate the process of teaching the Portuguese language in basic education. The same will happen with the presence of machines of communication in letters of public spaces and of positioning of coordinators / the teachers of programming rights in the next courses, from online questionnaires. In this sense, it will be possible to emulate a nature and quality of teacher training, from curricula by curricular groups that may be faster than their own school as a whole of (multi) literacy.

KEYWORDS: Curriculum; Training of teachers of Portuguese language; Information and communication technologies; multiletramentos

SUMÁRIO

1.Introdução-----	11
2.Metodologia da pesquisa -----	14
3.Etapas da pesquisa-----	16
4.Linguística aplicada e formação de professores-----	18
5.A importância da formação inicial para a qualidade do exercício docente-----	25
6.A formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com os multiletramentos -----	34
7.Bases legais que fundamentam a formação de professores para o trabalho com TIC	41
8.Análise e discussão dos dados -----	46
8.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa-----	46
8.2. Instrumentos -----	46
8.3. Depoimentos-----	60
9. Considerações finais-----	64
10. Referências -----	67
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES E COORDENADORES DE CURSOS DE LETRAS-----	72
APÊNDICE B: DEPOIMENTOS -----	73

1. Introdução

Com o advento e com a disseminação das novas tecnologias (aparelhos celulares, tablets, smartphones, TV por assinatura, etc), têm surgido novos modos e novas demandas de interação entre os diferentes sujeitos sociais¹. Nesse sentido, considera-se que a existência de uma sociedade cada vez mais tecnológica impõe uma reorganização das diferentes instâncias sociais, entre elas, as instituições responsáveis pela formação de professores que precisam incluir em seus currículos oportunidades que contemplem habilidades e as competências relacionadas aos usos das TIC para uma atuação proficiente no encaminhamento da prática pedagógica.

Discorrendo sobre a formação de professores, Hernandes (1997, p. 49) considera que o percurso formativo

deve abarcar as novas ferramentas e os novos locais que emergem como possíveis de exploração do conhecimento e na nova configuração de escola. Isso implica numa preparação do indivíduo com e para os recursos tecnológicos disponíveis, não só o instrumentalizando, mas fazendo com que se aproprie do processo de utilização: o pensar sobre o recurso e o pensar sobre o fazer em ele, explorando o melhor que cada um pode oferecer e criando ambientes propícios para o aprender.

Ampliando essa questão, Lévy (1999, p.172) menciona que “o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber”. Nesse sentido, considerando a formação docente como um momento de reflexão sobre os referenciais teóricos que embasam o processo de ensino-aprendizagem e como um espaço para discussão sobre as dinâmicas pedagógicas, é essencial que a discussão sobre o uso das TIC contemple as iniciativas didático-metodológicas propostas pelos cursos de formação de professores.

No contexto de uma licenciatura em Letras, a reflexão extrapola as dimensões operacionais do uso das TIC, as modalidades de interação estabelecidas e as formas de aquisição/aperfeiçoamento de saberes. Nesse contexto, constata-se a emergência de se discutir, de modo sistematizado, sobre as práticas linguístico-discursivas relacionadas à oralidade, à leitura e à produção escrita, abarcando questões ligadas à multimodalidade/multissensuosa.

¹O conceito de sujeito social adotado toma como base o materialismo histórico-dialético, para o qual o sujeito se constitui historicamente na relação com o seu meio social, mas ele não é apenas condicionado pelas determinações sociais objetivas. O sujeito social é o foco no qual entrecruzam as relações entre o individual e o social, entre as condições materiais objetivas e as subjetivas.

Nessa direção, Menezes (2012, p.10) pontua que “precisamos levar em conta que os computadores trazem ao aluno oportunidades de práticas sociais da linguagem que não podem ser oferecidas pelo papel”.

Diante do exposto, a formação docente deve nortear tais práticas, pois é nesse contexto que o professor irá refletir sobre as bases teóricas e procedimentos didático-metodológicos para desenvolver um trabalho que explore as contribuições potenciais das TIC para o aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos².

Ao inserir a questão dos multiletramentos, é relevante pontuar que as TIC demandam habilidades que possibilitam ao leitor “a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais, digitais veiculados na Internet, domínio discursivo em crescente evolução”. (BALADELI, 2011, p. 09). Assim, o acesso aos bens culturais e sociais, a qualidade das interações, a participação social no exercício da cidadania impõe aos usuários o uso eficiente da leitura e da escrita.

Para a resignificação dos usos da linguagem efetivados por meio das TIC, o processo formativo de professores precisa considerar a natureza das interações estabelecidas nesses espaços. A formação do professor de línguas, nesse contexto, está intrinsecamente relacionada às alterações nos conteúdos e nos suportes dos materiais de ensino, às formas de acesso às informações abordadas em sala de aula, aos modos de participação e de interesse dos alunos, enfim, aos modos de ler e de escrever, pois os processos interativos em meios digitais possuem peculiaridades constitutivas e funcionais.

Diante do exposto, a questão que motiva a presente pesquisa é: Qual é a configuração das propostas de formação de professores por parte de cursos de licenciatura em Letras em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação?

²Trabalhar com multiletramentos, na perspectiva de uso de novas tecnologias de comunicação e de informação, 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; MOURA, 2012, p. 08). São necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas ferramentas; (b) de análise crítica como receptor (ROJO; MOURA, 2012, p. 2). Esses multiletramentos proporcionam a interação em vários níveis do usuário (leitor/produzidor) com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos): (a) Eles são interativos, mais que isso, colaborativos; (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos) [...]; (c) eles são híbridos, fronteiricos, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO; MOURA, 2012, p. 23). Para um maior aprofundamento dessa questão, recomendo a leitura do livro *Letramentos Digitais* (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016).

Nesse contexto, o objetivo precípua desta investigação é analisar as bases legais e os posicionamentos de professores/coordenadores acerca das propostas de trabalho de cursos de Letras no que diz respeito ao uso de tecnologias de comunicação e informação para a formação de professores.

Para a consecução do objetivo geral, o presente trabalho elegeu os seguintes objetivos específicos: a) analisou os pressupostos legais estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para cursos de formação de professores³ e para o curso de Letras⁴ e pelos documentos oficiais relacionados a essa área de formação⁵, b) compilou estudos que versam sobre a Linguística Aplicada à formação de professores, campo em que se insere esta pesquisa, sobre a formação de professores de língua portuguesa para o uso das tecnologias de informação e comunicação; c) inventariou estudos que versam sobre a formação docente na perspectiva dos multiletramentos. Para obter informações mais específicas, esta pesquisa analisou entrevistas realizadas com coordenadores e professores de cursos de Letras e com professores-pesquisadores com vistas a analisar realidades, desafios e avanços relacionados aos cursos de formação.

Desse modo, ressalta-se a construção de dados basilares para uma reflexão sobre a inquietação inicial, qual seja, se o perfil profissional pretendido pelas universidades apresenta consonância com os ordenamentos legais e com os referenciais teóricos estudados. Espera-se que a pesquisa proposta possa contribuir para uma reflexão sobre a formação docente para o uso de tecnologias no ensino de línguas, uma vez que a escola se constitui como uma agência de (multi)letramentos e as interações na sociedade da informação são mediadas por diferentes tecnologias e mídias.

³ BRASIL, Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

⁴ BRASIL, Ministério da Educação. PARECER N.º: CNE/CES 492/2001. DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>

⁵ Documentos diversos: Parâmetros Curriculares Nacionais, Matrizes curriculares, projetos pedagógicos etc.

2. Metodologia da pesquisa

Para a consecução da pesquisa em pauta, buscou-se desenvolver um compilado de estudos teóricos que versam sobre conceitos básicos relacionados à discussão proposta, tais como: Linguística aplicada à formação de professores uso de tecnologias em sala de aula e formação de professores para o uso de tecnologias, entre outros. Foi realizada também uma pesquisa de campo, que contemplou dois procedimentos: a) um questionário aplicado para coordenadores e professores de cursos de Letras de universidades públicas e particulares; b) uma coleta de depoimentos de professores pesquisadores sobre o uso de TIC em cursos de formação de professores de línguas.

Para a consecução dos objetivos, realizou-se dois tipos de pesquisa, que foram mesclados, ora acentuando mais este ou aquele tipo de pesquisa:

1. Pesquisa teórica: Esse tipo de pesquisa é orientado no sentido de re-construir teorias, quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes. A pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas nem por isso deixa de ser importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a compreensão reflexiva dos aspectos que envolvem o processo formativo de professores de língua portuguesa e o uso de tecnologias.

2. Pesquisa de campo: É a pesquisa dedicada ao tratamento da face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados. A valorização desse tipo de pesquisa é pela possibilidade que oferece de maior concretude às argumentações, pois agrega impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitar a aproximação prática. Aqui, o instrumento de coleta de dados consistiu de um questionário online aplicado a coordenadores e professores. Além do questionário, foram solicitados depoimentos a três pesquisadores, com vistas a sistematizar a discussão aqui empreendida.

Em face das especificidades dos objetivos deste trabalho, a opção foi por seguir uma linha interpretativista (MOITA LOPES, 1996), que propicia um tratamento qualitativo dos dados. Pretendemos adotar esse procedimento metodológico que permite não só a identificação de situações problemáticas, mas a busca de alternativas para buscar sinalizações para ressignificação do contexto formativo de professores.

É sabido que o planejamento de uma pesquisa é dotado de uma flexibilidade considerável. Contrariamente a outros paradigmas positivistas, a linha interpretativista não segue uma série de

fases ordenadas de forma rígida. Portanto, os momentos destacados abaixo são necessários à efetivação da pesquisa, contudo, não precisam seguir a ordem proposta.

3. Etapas da pesquisa

Momento 1 – Fase Exploratória – É o momento de diagnosticar a realidade do campo de pesquisa. Estabelece-se a partir dele, um primeiro levantamento da situação, dos problemas de primeira ordem, e de eventuais ações. O diagnóstico neste estudo será a análise das bases legais e dos documentos oficiais.

Momento 2 – O Lugar da Teoria – Uma pesquisa precisa estar articulada dentro de uma determinada realidade com um quadro de referência teórica. Nesse sentido, uma pesquisa bibliográfica/webliográfica se faz necessária para aprofundar os conhecimentos acerca das contribuições da Linguística Aplicada à formação de professores, da Formação de professores para o uso de tecnologias da informação e comunicação.

Momento 3 – Confirmação e/ou levantamento de Hipóteses – Apesar de se ter a falsa concepção de que na linha interpretativista de pesquisa não existem hipóteses, é preciso atentar para esta proposição. É importante compreender as hipóteses como suposições formuladas pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções para um problema colocado na pesquisa. Nesse sentido, o uso do procedimento hipotético é fundamental para que a partir de sua formulação o pesquisador identifique as informações necessárias, evitando a dispersão e focalizando segmentos determinados do campo de observação. Elas devem ser evidenciadas, não para serem testadas, mas para fornecerem um caráter de condutoras do pensamento e da reflexão. Assim, a hipótese levantada para este trabalho é: Os cursos de Letras parecem priorizar a formação de professores para o uso de tecnologias nos aspectos operacionais e funcionais para o uso de ferramentas/artefatos para o processo de ensino/aprendizado de línguas em detrimento de uma perspectiva que valorize a natureza das interações, os multiletramentos e usos de diferentes linguagens.

Momento 4 – Coleta de Dados – Foram utilizados questionários online (Google forms) para coordenadores e professores de Cursos de Letras de universidades públicas e particulares. As informações coletadas deverão ser analisadas e interpretadas, sem a identificação dos participantes, com a concordância de autorização de uso de dados assinalada antes do início das questões propostas pelo questionário e coleta de depoimentos.

Momento 5 – Análise dos dados: A análise foi feita com base nos pressupostos da linha interpretativista, conforme concebe Moita Lopes (1996). Essa linha é, normalmente, adotada para a análise de determinado tema e iluminar questões mais próximas a sua realidade. Dessa forma,

há uma preocupação em discutir peculiaridades, entender processos específicos que estão alocados no espaço ao qual pertencem, pois é o que permite ao pesquisador atuar reflexivamente no seu cotidiano. Segundo Kleiman (1998), essa perspectiva se alinha à Linguística Aplicada, pois esse campo tem compromissos com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (p. 67)

Momento 6 – Sistematização dos dados e das teorizações – Para finalizar a pesquisa, será apresentada uma compilação de depoimentos produzidos por professores pesquisadores, que discutem a questão da tecnologia e formação de professores, na perspectiva da Linguística Aplicada.

4. Linguística aplicada e formação de professores

O presente capítulo se destina a apresentar um compilado teórico que congrega estudos sobre a formação de professores, tendo como referência a Linguística Aplicada.

No que diz a respeito à formação de professores, sabe-se se que ela é considerada uma prática importante e que necessita sempre ser (re) pensada/ (re)significada, uma vez que o professor é interpelado a novos desafios no exercício cotidiano da profissão. Nesse sentido, ao se abordar a questão da formação de professores de línguas, é evidente a percepção de que um professor de língua portuguesa demanda processos formativos específicos, que extrapolam uma discussão sobre a formação docente em geral. Nesse contexto, as reflexões empreendidas pelo campo da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e à formação docente podem ser subsidiárias de uma reflexão que contemple as especificidades do objeto de estudo selecionado por esta pesquisa.

Com vistas a contextualizar o campo da Linguística Aplicada (LA), é relevante apresentar o contexto de seu surgimento. Esse campo surgiu em função de uma demanda específica para o ensino de línguas durante o período da Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, como uma proposta para produção de materiais para o ensino de línguas. Nesse contexto, apenas a Linguística Teórica (Linguística Geral) era legitimada como ciência em função de uma abordagem formal atribuída aos estudos linguísticos pelos pesquisadores da época. Em função disso, a Linguística Aplicada não foi, inicialmente, reconhecida academicamente, pois suas atividades eram vistas como menos complexas e “menos científicas”. Com a criação da AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada), em 1964, as discussões foram ampliadas para uma análise da “linguagem verbal em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados, nas esferas públicas e privadas, em universos discursivos os mais diversos.” (OLIVEIRA, 2009, p. 3). Essa ampliação de perspectiva culminou na caracterização da Linguística Aplicada como uma ciência inter/transdisciplinar, o que possibilitou a delimitação de um objeto de estudo específico, qual seja, a problematização e a compreensão das questões de linguagem que respondam à necessidade da sociedade contemporânea. Essa forma de conceber a área possibilitou uma ampliação do campo de estudos, ou seja, uma investigação que passou a contemplar diferentes contextos, como: ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e de línguas maternas, tradução, letramentos (multiletramentos e tecnologias), articulação da linguagem com outras disciplinas do currículo e contextos institucionais (mídia, academia, empresa, setores jurídicos, médicos, computacionais etc.) (MENEZES, SILVA, GOMES, 2009).

Segundo Moita Lopes (2006, p.102), “a Linguística Aplicada tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial”. Assim, é possível que compreendamos que essa ciência social, como deve ser considerada, lida com as diferenças com base em um mundo completo, ou seja, não é possível compreender ou codificá-lo, mas também transformá-lo.

Nesse contexto, essa ciência tem como propósito investigar analisar o uso real da linguagem em determinada prática social, sendo possível articular as diferentes práticas sociais, entre elas, as práticas escolares. Nessa possibilidade de articulações, as práticas de linguagem efetivadas no cotidiano social dos alunos podem ser articuladas com as práticas escolares, o que pode vislumbrar estratégias de intervenção mais significativas e mais proficientes. A LA busca, de acordo com Almeida Filho (2009, p.23), “encaminhar soluções sistemáticas para questões reais de uso de linguagem no contexto social”. Assim, pode-se considerar que a LA busca substituir gradualmente a orientação para a teoria pela orientação para o problema, com vistas a compreendê-lo e para aprimorar ações para minimizar a questão-problema.

No que diz respeito à formação de professores, mais especificamente, a partir de teorizações desenvolvidas no âmbito da Linguística Aplicada, os pesquisadores propõem reflexões acerca dos mecanismos que possam (in)formar o professor e dotá-lo de condições crítica e teórica para que possa transformar suas ações tanto no exercício docente, quanto na atuação social como cidadão. Essa perspectiva permite a construção de um novo olhar à formação docente, deslocando-se da transmissão de conhecimentos para dar relevo a um profissional reflexivo, capaz de analisar e de propor mudanças de paradigmas teóricos e metodológicos. Desse modo, muitas pesquisas deslocam-se de uma metodologia descritiva para se constituírem como participativas e analíticas: “envolvendo o professor no processo de pesquisa, capacitando-o a refletir sobre a própria prática e a codificá-la conscientemente” (MAGALHÃES, 2001, p. 245).

Essas pesquisas têm favorecido um redimensionamento da concepção de ser professor como um sujeito que adquire e mobiliza seus conhecimentos em conformidade com as demandas escolares, com suas experiências e de seus percursos formativos e profissionais. Desse modo, os conhecimentos teórico-metodológicos construídos pelo professor emergem consistentemente da articulação com a prática pedagógica, fazendo com que a sua formação seja uma maneira de pensar e de refletir sobre o ensino e sobre a aprendizagem, bem como sobre as metodologias de ensino e sobre sua identidade docente.

Essas reflexões podem desencadear melhorias substanciais aos resultados dos processos de formação docente, uma vez que a reflexão sobre o ensino de língua e seus usos pode redimensionar os modos de conceber a docência e de encaminhar as atividades didáticas.

Dessa forma, a importância da LA para o ensino de línguas é capaz de (re) formular teorias em relação ao funcionamento e a estruturação do processo de aprender línguas. Moita Lopes (2006) discorre sobre a necessidade de repensar o modo de como teorizar e fazer a LA, afirmando que é preciso levar em consideração as mudanças sociais, relacionadas à vida sociocultural e suas interferências nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse caso, as investigações sobre o uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e na formação de professores assumem relevância crucial, em função da ampliação do acesso às ferramentas e aos artefatos digitais constatada na sociedade contemporânea.

Os linguistas aplicados, que se dedicam aos estudos sobre a formação de professores, de um modo geral, se preocupam em desenvolver novas teorias que sejam embasadas em uma análise perspectivada no contexto social, de modo que o professor seja capaz de refletir sobre os problemas relacionados com a questão da linguagem e seus usos sociais.

Embora a relevância da LA seja atestada por diferentes pesquisadores, conforme demonstrado anteriormente, Vieira-Abrahão (2006) informa que foi, a partir da década de 90, que a disciplina Linguística Aplicada ganhou espaço nos cursos de Letras, quer como disciplina obrigatória, quer como disciplina optativa e a formação teórica do professor passou a ser valorizada e repensada à luz de referenciais teóricos que tomam a formação como um objeto de estudos.

Nessa direção, Leffa (2001) esclarece que o linguista aplicado deve ter uma nítida compreensão da diferença entre o que chama de treinamento e formação de professores, uma vez que o treinamento é visto como ensinar ao professor técnicas e mecanismos de ensino, como a reprodução de aulas, atividades, e caminhos tradicionais, excluindo a preocupação com a fundamentação teórica. O treinamento coloca o professor à margem de suas capacidades, excluindo as possibilidades de uma formação pautada no aperfeiçoamento de competências e habilidades, colocando-o em uma postura de sujeito adestrado, ou seja, programando-o para desenvolver atividades didáticas. Já a formação vislumbra uma provocação para a reflexão, embasada em conhecimentos teóricos, como uma preparação para o futuro, que deverá ser

(re)significada⁶. A formação prima pela busca da reflexão e do motivo pelo qual uma ação é feita como é feita, tendo como foco o embasamento teórico que subjaz a atividade do professor. A formação continuada revela, ainda, uma preparação para o futuro, sendo um processo contínuo, no qual se trabalha com o desenvolvimento linguístico, metodológico e reflexivo.

Para Leffa (2001), o treinamento se resume ao objetivo imediato de ensinar o professor a usar um determinado material, a aplicar uma metodologia, não há a preocupação de fornecer ao professor um embasamento teórico, ou seja, “buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível”. Já a formação é diferente: “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto que o treinamento se limita ao aqui e agora, a formação olha além.” (p. 335)

Assim, a formação de um profissional, pelo viés da LA, investe em processos reflexivos que possam tornar o professor mais responsável pelos seus atos e pelas suas ações em sala de aula e isso envolve a busca pela construção de seu próprio conhecimento, ou seja, é possível que ele se torne autônomo e construtor dos saberes a serem ensinados.

Segundo Kleiman (2001), a formação de professores vem ganhando espaço nas discussões desde o início da década de 90, mas é a partir do ano de 2000 que este campo de pesquisa vem tornando-se foco de atenção crescente em eventos e publicações voltados à área.

Com o desenvolvimento da sociedade e a necessidade de práticas pedagógicas que transformem o sistema de tradicional de ensino, o campo da investigação sobre a formação dos profissionais da educação no Brasil tem se alargado quantitativa e qualitativamente. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2006). Desse modo, mudanças culturais na sociedade do conhecimento acarretaram mudanças radicais nos sistemas de formação, redesenhando espaços e concepções da formação docente.

Nesse sentido, a LA se ocupa da formação quando toca o professor para uma prática que o permita ser mais autônomo e se ver como um sujeito-agente nas ações de transformações nas salas de aula e também além dela. Os estudos de Kleiman e Signorini (2000) são elucidativos em relação a essa questão, uma vez que propõem a autoformação do professor via letramento. Para essas pesquisadoras, o professor se torna autônomo e capaz de mudar a sua prática por meio do

⁶ A tecnologia educacional começou de maneira instrucionista, reprodutivista, favorecendo a mera transmissão de conteúdo, mas finalmente está reconhecendo sua importância para o diálogo crítico e criativo entre os aprendizes, realçando o papel da pesquisa e elaboração. DEMO, P. <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a06v5715.pdf>

enriquecimento de suas práticas de leitura e de escrita. Isto significa que a emancipação crítica, ocorrida por meio da linguagem, demonstra que a mudança é sempre uma possibilidade (FREIRE, 1982).

Nessa perspectiva, não se pode perder de vista que as pesquisas no campo da formação de professores não têm em seu bojo verdades absolutas e nem estratégias de ensino/aprendizagem prontas e acabadas, mas preocupações em retratar, discutir e apresentar possibilidades de transformações para o momento histórico em questão.

Desse modo, um curso de formação de professores deve permitir e incentivar os professores a teorizarem suas práticas e também praticarem o que teorizaram (KUMARAVADIVELU, 2001). Em outras palavras, que o “professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho” (MOITA LOPES, 1996, p. 184).

Nessa direção, um professor em formação, sob a ótica da LA, é um profissional que “não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas que se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46), conciliando a teoria à prática, para poder lidar com as adversidades que permeiam sua profissão.

Assim, é relevante investir em uma formação de professores que possibilite e crie espaços para que seus docentes possam refletir sobre suas crenças, avaliar os fatores históricos, culturais, sociais, poderá possibilitar o aperfeiçoamento de suas práticas, fazendo-os ressignificarem suas escolhas, e principalmente, sua formação. Nesse sentido, Guilherme de Castro (1988) destaca que “ao conscientizarmos de nossas ações, podemos, além de interpretá-las e contextualizá-las, superá-las constantemente” (p.219).

Corroborando com a posição apresentada anteriormente, Cavalcanti (2013, p. 212) pontua que, nessa visão de educação linguística,

(em) um curso de licenciatura nesse mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social, linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula.

Mas, o problema é que nem sempre os cursos conseguem prover percursos formativos que possam contribuir para uma formação mais ampliada, o que faz com que ainda se perpetue a reprodução de uma perspectiva de que a língua deve ser ensinada somente no que diz respeito à sua estrutura, como pontua Vian Jr (2011, p.67),

O que temos observado em nossa prática é que os professores parecem não se preocupar com uma visão de linguagem, mas apenas com a língua como sistema e, a partir dessa perspectiva é que julgam que devem ser ensinadas tão-somente as estruturas linguísticas, desprovidas de contexto, de uso, de significados, apenas a forma em si.

Sendo assim, cabe aos professores atuantes nos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, promover estudos e reflexões sobre a educação linguística do professor de línguas na perspectiva da LA. Desde modo, a educação linguística,

[...] não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atendida, plural em seu foco, para incluir os estudos de letramento, os estudos sobre multilíngüismo com as questões de intercompreensão e de práticas translíngües, os estudos sobre transculturalismo. (CAVALCANTI, 2013, p. 226).

Diante do exposto acima, pode-se considerar que o professor que passa a pensar na transdisciplinaridade⁷ na educação será capaz de construir conhecimentos baseados em pensamentos mais complexos (MORIN, 2007). E, por consequência, poderá analisar os fenômenos linguísticos e discursivos sob diferentes perspectivas, o que favorecerá a sua formação e a dos alunos. Ao adotar esse direcionamento, o professor tornará sujeito “do contexto e da relação permanente entre os sujeitos, de cada ser consigo mesmo, e com o seu contexto social, histórico, cultural, político, econômico, ecológico, espiritual, místico e cósmico”. (MAGALHÃES; SOUZA, 2010, p.5).

Nessa continuidade, um linguista aplicado “face à situação de pesquisa em se que apresenta, e que tem a linguagem em sua base, olha para as disciplinas múltiplas que tem à sua volta e através delas vai além do âmbito de cada uma em particular. ” (CELANI, 1998, p. 120.).

Diante do exposto, pode-se antever que a LA considera o professor sob uma perspectiva de um sujeito que possui crenças, valores e conhecimentos peculiares, em constante mudança,

⁷ O estudo transdisciplinar atravessa o campo das disciplinas, estabelecendo-se no âmbito do conhecimento indiviso. A transdisciplinaridade conjuga e transcende aos diversos campos cognitivos com vistas à produção de um novo saber, à construção de novo paradigma que permita a interação das diferentes expressões do conhecimento

por isso a relevância de “que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja”. (CAVALCANTI, 1999, p.181)

Mediante a essas teorizações propostas por diferentes autores acerca da Linguística Aplicada à formação de professores, pode-se perceber a existência de uma preocupação com a formação acadêmica de um sujeito/professor que contribuirá para a formação de outros sujeitos/alunos. Nesse sentido, na perspectiva da LA, o objetivo de modo geral, é formar professores que não vivam à margem de teorias prontas, mas que busquem, hajam, sejam sujeitos da sua própria formação, assim como pontua Moita Lopes (2006, p. 101)

Em uma LA que quer falar à vida contemporânea é essencial, não a teorização elegantemente abstrata que ignora a prática, mas uma teorização em que teoria e prática sejam conjuntamente consideradas em uma formulação do conhecimento na qual a teorização pode ser muito mais um trabalho de bricolagem, tendo em vista a multiplicidade dos contextos sociais e daqueles que os vivem.

Diante dessas discussões, percebe-se a relevância tanto do papel das teorias produzidas pelos linguistas aplicados para a ressignificação da formação de professores de línguas, quanto das estratégias a serem mobilizadas pelos próprios professores em relação a sua formação/atuação como sujeito crítico-reflexivo. Em suma, as abordagens da LA voltadas à formação docente procuram formar um profissional que tenha autonomia para aprimorar a sua prática, acompanhando os avanços tecnológicos, respeitando a diversidade social e promovendo o desenvolvimento humano. O embasamento teórico ilumina a discussão sobre a formação inicial. Pensar a formação docente à luz da Linguística Aplicada pode favorecer uma formação pautada em uma perspectiva mais reflexiva.

5. A importância da formação inicial para a qualidade do exercício docente

Para se alcançar uma melhoria da qualidade na educação, é preciso buscar não só o desenvolvimento e o enriquecimento de competências por parte dos alunos, mas, principalmente, uma mudança significativa na formação e na identidade profissional dos que se dedicam ao exercício docente. Diante dessa perspectiva, este capítulo se incumbirá de apresentar um compilado teórico que discutirá a importância da formação inicial para a qualidade da atuação profissional.

Nos anos 80, iniciou-se, pelos sistemas educativos, uma maior intensificação de discussões sobre a qualidade da formação de professores, uma vez que se constatou que a renovação, a inovação e as transformações na educação estão intrinsecamente relacionadas à formação de professores. Isto se deve ao fato de se atribuir à função que os professores desempenham para a elevação e para a garantia do nível e da qualidade do ensino, pois as interações entre professor-aluno são determinantes para a proficiência da aprendizagem.

Diante das inúmeras mudanças, tanto sociais, quanto econômicas, políticas e tecnológicas que vivenciamos no atual século, o setor educacional também se encontra em processo de reformulação constante.

A educação oferecida pelas diversas escolas se difere de outras práticas educativas, como as que vêm da família, do trabalho, do lazer e das diversas formas de convívio social, por demandar um processo de reflexão sistematizado e um trabalho voltado para o aperfeiçoamento de habilidades e competências. Do ponto de vista democrático, a educação pode ser percebida como:

(...) responsável por criar condições para que todas as pessoas desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas, condições fundamentais para o exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p.24).

Para tanto, o ato de educar não é uma tarefa considerada fácil, ela precisa ser desenvolvida com competências, habilidades, preparação para saber lidar com as dificuldades, como assegura Gadotti (1992, p. 9) “educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia”.

Consequentemente, a formação de professores se apresenta como um tema de grande importância no âmbito das políticas públicas e das ações governamentais, pois os desafios apresentados à escola colocam os profissionais da educação como os responsáveis por contribuir de forma significativa para o processo de formação cidadã dos sujeitos e para a melhoria do desenvolvimento social. Entretanto, a definição de diretrizes para a formação profissional dos professores não depende apenas da identificação das tarefas próprias da educação escolar, depende também, da identificação do lugar que a formação de professores ocupa no conjunto de fatores que intervêm na aprendizagem dos seus alunos.

Nesse contexto, a formação inicial se reveste de importância, pois ela será a base estruturante de todo o processo formativo. Discorrendo sobre essa questão, Veiga pontua que

a formação inicial deve fornecer ao futuro professor uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional, ao passo que a formação continuada se centra nas necessidades e situações vividas pelos docentes (VEIGA, 2002, p.86).

Assim, observa-se que a formação inicial tem um papel fundamental no desenvolvimento profissional do docente e na construção de sua identidade. Essa formação deve representar um espaço de crítica e de reflexão coletiva, em que o professor em formação seja levado a analisar sua própria prática, tendo como meta a construção de novas proposições para a ação educativa. O processo reflexivo, na formação inicial, representa uma luta por novos significados sobre o que é ser professor, sobre o que é a docência, sobre o que os conteúdos das diferentes disciplinas contribuem para a capacitação para o exercício profissional. Nesse sentido, a apresentação de conteúdos, sem um destaque para a relevância para a formação (pessoal, profissional, cultural etc), pode favorecer a reprodução de práticas de ensino que não incitam à reflexão.

Nesse sentido, a formação inicial deve representar uma articulação em torno de novas competências que assinalem um saber-fazer coerente com as novas demandas sociais. “O saber-fazer releva a importância do professor se assumir como protagonista na construção de alternativas, por ser alguém que processa informações, decide, gera conhecimento prático e possui uma cultura influente na sua atividade profissional.” (MEDEIROS; BEZERRA, 2016, p.20). Para os autores, é preciso considerar o professor como ‘um sujeito epistemológico’. Vale destacar que há um percurso profissional que não limita o processo de formação docente ao momento de sua formação inicial, mas ela é, em sua essência, a base para a profissionalização.

No entanto, tal formação não depende unicamente do sujeito-professor, mas estão atreladas a uma série de fatores que estão ao seu redor, como o seu centro formador, os projetos

pedagógicos que norteiam a sua formação e também os espaços de trabalho em que esse sujeito pode e deve desenvolver o seu “fazer profissional”, pois é dentro da escola que o professor consegue integrar a sua percepção teórica e refletir se sua prática condiz com o que foi trabalhado durante o seu processo de formação. Essa posição desmistifica a ideia de que o professor é o detentor do saber, mas que ele é um sujeito que cria faz a mediação entre o saber e o refletir, propiciando uma reflexão autônoma dos sujeitos envolvidos. Nessa direção, a formação inicial é determinante, pois os modos de conceber a docência por parte dos professores formadores podem influenciar os modos de ser dos futuros professores.

Embora alguns professores e pesquisadores considerem que a função da Universidade não seja profissionalizar, mas fornecer aos estudantes instrumentos teóricos e conceptuais que serão mais tarde aplicados nos seus locais de trabalho, as pesquisas sobre a formação docente, desenvolvidas por pesquisadores nacionais e internacionais, bem como as bases legais e documentos oficiais já apresentam outras concepções. Há, de certo modo, um consenso de que os principais problemas relacionados com a fragilidade da formação prática dos cursos de formação de professores não se relacionam apenas com fragmentação a que está sujeito o conhecimento, mas situam-se, fundamentalmente, na dicotomia que existe na formação de professores entre a teoria e a prática. (DIAS, ANDRÉ, 2007)

O conceito de formação é bastante ambíguo e nos últimos tempos tem invadido vários domínios. Para La Torres e Barrios (2002, p. 3) formar é “ajudar a tomar consciência das próprias atuações e como melhorá-las”, ou seja, a formação deve ser permanente, permitindo ao indivíduo realizar uma reflexão da sua prática de tal forma que seja possível provocar mudanças e atualizações constantes na sua maneira de estar e de agir.

Nesse sentido, o processo de formação atual nos mostra que é preciso que o professor em formação tenha consciência que essa ação vai além de conhecimentos teóricos, a formação assume-se como um processo pelo meio do qual o professor aprende e amplia capacidades essenciais à sua prática.

Nessa perspectiva, a formação necessita ser concebida não apenas por uma habilitação, um certificado ou engrandecimento pessoal, mas é preciso que seja vista com uma possibilidade que os qualifica não só como profissionais, mas como atores sociais. O professor é um profissional dotado de saberes, conhecimentos e competências, cuja função está dimensionada num contexto social e a sua atuação concretizada num contexto sociocultural, institucional e didático (PACHECO, 1999, p. 45). Assim, pode-se considerar que a formação de professores

demanda conhecimentos de natureza diversa e possibilita a busca de uma identidade profissional, uma vez que “a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico [...] A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.28).

Sendo assim, não basta a simples apresentação de teorias, modelos de práticas pedagógicas “inovadoras”, é preciso fazer com que a visão dos docentes sobre a questão do ensino-aprendizagem seja modificada, visto que não se faz necessário somente o conhecimento teórico, mas a incorporação desse conhecimento no cotidiano, ou seja, na prática. O embasamento teórico é fundamental para propiciar uma reflexão no professor, para que seja capaz de modificar a sua realidade se posicionando como um sujeito de sua ação que é capaz de refletir na/sobre a suas ações com o objetivo de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática, permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN,2010).

Diante do que foi exposto até aqui, é imprescindível que o professor em formação se constitua como profissional por meio de duas vias: a da formação teórica e a da ação reflexiva edifiquem o seu saber e fazer pedagógico. Nesse sentido, o contexto acadêmico de sua formação inicial, é necessário que se criem condições para que o aluno experiência e circunstâncias que o levem a refletir, encarar desafios, buscar soluções, descobrir as relações que estabelece com os diferentes saberes, além de sentir-se motivado a ressignificar continuamente suas concepções e modos de pensar o seu próprio percurso formativo e a prática educativa.

Direcionando a discussão para a formação do professor de língua portuguesa, pode-se considerar que o processo formativo, muitas vezes, restringe-se à exposição de conteúdos essencialmente teóricos, desvinculados de uma proposta promova uma reflexão que possa efetivamente ampliar os conhecimentos teóricos sobre o campo da linguagem e/ou sobre a docência.

Discorrendo sobre essa questão, Kleiman (2008, p. 510) afirma que

Não é o conhecimento de uma determinada teoria, por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem, o que faz do alfabetizador ou do professor de língua materna um profissional bem formado na sua área. Um novo saber pode ser aprendido pelo professor que transita tranquilamente pela prática de leitura de textos acadêmicos, ou de divulgação científica, ou de análise do livro didático, ou que consegue coordenar um projeto pedagógico (cf. TINOCO, 2008), enfim, pela via da ação em diversas práticas sociais.

Nesse sentido, não se trata de defender uma supervalorização de uma perspectiva prática ou de uma perspectiva teórica nos cursos de formação inicial de professores. Kleiman (2008) considera que a “formação do professor é uma construção pessoal, decorrente do conhecimento teórico da matéria, do conhecimento sobre os métodos e modos de ensiná-la e das suas experiências”, o que contribui para determinar, “em uma nova situação, como diagnosticar, avaliar e decidir um curso de ação”. (p. 512). E, nesse sentido, quanto mais o futuro docente souber sobre o “objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem.” (p. 512)

Nessa lógica, Soares (2001), ao abordar a questão do reconhecimento da relação indissociável entre a produção do conhecimento (pesquisa) e a socialização do conhecimento (ensino), questiona se

[...] é possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes – de um lado, as disciplinas ‘de conteúdo’ (as ‘áreas específicas’), descomprometidas com essa formação, de outro lado, as disciplinas ‘pedagógicas’, supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e da didática desse conteúdo?

[...] enquanto a formação do professor se faz em várias ‘áreas específicas’, cada uma explorando determinada faceta de um mesmo objeto, no ensino fundamental e médio esse objeto deve ser considerado em sua totalidade: em que momento do curso de formação dos professores e de que forma a ‘reintegração’ das facetas deve dar-se? Serão responsáveis por essa reintegração apenas as disciplinas pedagógicas, na formação para cada ‘área específica’? Ou será a busca da interdisciplinaridade que, vencendo os limites de cada área, propiciará essa reintegração? (p. 104- 105)

Diante do exposto, é relevante pontuar que o problema de um curso de licenciatura em Letras não reside apenas na organização curricular configurada por disciplinas de “conteúdo” e por disciplinas “pedagógicas”, mas de uma construção identitária de um curso de formação de professores, balizada em diferentes perspectivas teóricas, mas convergentes e que integrem as concepções teóricas e metodológicas do grupo de professores formadores. Nesse sentido, Silva (2010) afirma que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (p. 16).

Assim, um curso de licenciatura além de ofertar espaços para uma formação acadêmica, precisa atender às demandas legais de formação pedagógica (estágio supervisionado, disciplinas de formação pedagógica, práticas como componentes curriculares) e promover a flexibilização

dos currículos de modo a propiciar aos futuros professores momentos para organizarem a própria formação (atividades complementares, trabalhos de conclusão de curso, projetos de pesquisa, realização de eventos), que somados poderão configurar como espaços de excelência para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma identidade docente. Além disso, é prudente ressaltar que, muitas vezes, a inserção das disciplinas “pedagógicas” não propicia uma formação reflexiva, pois o direcionamento dado às discussões fica circunscrito em situações ‘ideais’, totalmente desvinculadas da realidade da profissão ou, em outros casos, em reflexões sobre casos abstratos, que não mobilizam os licenciandos para a problematização, tornando-os meros consumidores de “modos de fazer”.

Nessa direção, Schön (2000) propõe um novo design para a formação docente. Nessa proposta o licenciando aprenderia a sê-lo refletindo sobre a própria prática, retomando-a, descrevendo-a, problematizando-a, distinguindo suas dificuldades, sugerindo hipóteses de solução, testando-as, procurando as razões subjacentes às suas ações (entender por que fazer o que faz), observando os alunos em suas reações, modos de aprender e de agir. Essas reflexões se circunscrevem no âmbito de uma atitude investigativa, propiciando uma formação de um professor como pesquisador, como produtor de saber e do saber fazer docente. Desse modo, a formação do professor não estaria restrita ao eixo da produção do saber pedagógico da universidade para a escola/sala de aula, mas da escola/sala de aula para a universidade, como uma forma de inserir o futuro professor na reflexão sobre as razões de se fazer determinadas escolhas e de agir segundo um determinado encaminhamento. Nesse contexto, experiências para além dos componentes curriculares podem favorecer uma formação reflexiva, tais como: participação em projetos de iniciação científica, PIBID, Residência Pedagógica, monitorias, etc.

Além disso, o processo de ensino de língua portuguesa se configura como uma atividade altamente indeterminada (com inúmeras variáveis intervenientes, tais como conhecimento cultural do professor e dos alunos, recursos tecnológicos, políticas públicas, organização dos sistemas de ensino) ou altamente determinada por fatores que escapam ao controle de quem ensina (questões afetivo-emocionais, econômico-financeiras, violência social, etc). Esse processo é influenciado pelas concepções de linguagem do professor, pelos conhecimentos teóricos relacionados aos estudos linguísticos e literários, pela pedagogia de línguas, pelas habilidades relativas aos multiletramentos por parte dos professores-formadores, licenciandos e alunos de escolas de educação básica etc. Essa diversidade de sujeitos e de saberes exige do professor um saber-fazer sólido, teórico e prático, criativo a ponto de permitir ao profissional tomar decisões em contextos instáveis, indeterminados e complexos, uma vez que as situações

de interação se consubstanciam como uma construção singular, que contempla diferentes modos de atuação. Nesse sentido, é substancial que o professor apresente competências para entender a própria ação e para mobilizar habilidades para uma atuação mais proficiente. A reflexão, nesse caso, identifica-se com a meta cognição dos processos em que o profissional está envolvido nas situações de formação e exercício. Além disso, é importante dominar os conteúdos previstos para a educação básica, pois cada conteúdo irá trazer demandas diferenciadas.

No entanto, nos cursos de formação inicial, é comum ainda constatar resquícios de posturas teóricas e práticas pedagógicas que desvelam uma concepção tradicional de língua, que orienta práticas e atividades didáticas pautadas na organização descritivo-gramatical, tanto no sentido estrutural como nos aspectos de correções normativas.

Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 9),

Ao silenciar, no processo formativo dos docentes, a outra face da língua, aquela que ao se constituir no diálogo da vida, instaura sujeitos e constitui práticas (Bakhtin, 1994), conseqüentemente, exclui os conteúdos que dizem respeito às suas propriedades enunciativas e discursivas, assumindo sua parcela de responsabilidade na orientação hegemônica que é dado ao ensino da língua materna. Somos de posição que os cursos de licenciatura em Letras exercem uma outra relação com a tradição, uma tradição que ao encontrar a história (Kramer e Jobim e Souza, 1996), incorpore ao conjunto de saberes disciplinares, uma outra concepção de linguagem, fazendo-se acompanhar de uma concepção de língua que não se limita à fixidez de um sistema de normas imutáveis (Voloshinov, 1978). Uma concepção de língua, pois compreendida como uma realidade semiótica complexa, estruturada, porém plena de indeterminações, polissemias, atravessada pela condição dos seres históricos que a fazem emergir e dos quais é constitutiva (Faraco, 2003). Conteúdos esses que vão ao encontro daqueles delineados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, avançando no sentido de possibilitar ao docente trabalhar com seus alunos de uma outra perspectiva, aquela que além da organização estrutural e normativa da língua, perceba as relações dialógicas que se travam intra ou inter-enunciados.

Ampliando essa discussão, pode-se fazer referência à Resolução CNE n. 2/ 2015 (BRASIL, 2015) que instituiu novas diretrizes curriculares para a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, em busca de ressignificar as diretrizes que regulamentam os cursos de licenciatura, uma vez que se direciona para o campo das habilidades e competências esperadas. Em relação aos usos da linguagem, a referida resolução prescreve que os cursos devem garantir “a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação de professores” (p.5) e o estabelecimento de um currículo de formação que proporcione “a promoção de espaços para a

reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico” (p.6).

Diante do exposto, pode-se ponderar que a determinação legal para a estruturação dos cursos de formação de professores não é suficiente para que mudanças efetivas possam ser concretizadas. Nesse sentido, discutir a organização dos cursos de formação torna possível antever avanços e limitações dos processos formativos. Ainda há um distanciamento entre as determinações legais e as práticas educativas.

No contexto atual, de acordo com Barros (2017, p. 235),

A formação do professor de língua materna hoje passa por um momento de transição, de uma linha mais tradicionalista, voltada para concepções de língua como estrutura, norma, para uma concepção de cunho interativo, a partir de uma abordagem discursiva, que privilegia o meio social em que o texto – enquanto exteriorização dos propósitos comunicativos de um agente-produtor – é produzido.

Assim, considerando esse momento de transição parece possível constatar avanços no processo formativo. Com a implementação de programas de mestrado profissionais em letras, de programas de iniciação à docência, da promulgação de leis e de diretrizes oficiais que redimensionam os cursos de licenciatura, as ações de formação têm sido mais dialógicas. Nessa direção, Dias e Ottoni (2017, p. 262) defendem a posição de que a formação inicial e a formação continuada

devem ser pautadas em uma concepção de docentes em formação e de docentes em atuação que não os considere simplesmente como profissionais que necessitam de mais conhecimentos para ampliação de seus saberes e revisão de suas práticas. Eles devem ser vistos como atores sociais com autonomia para a tomada de decisões sobre sua prática e com uma bagagem cultural importante para a associação teoria e prática, que deve ser constitutiva de toda ação de formação e de qualificação de professores.

No entanto, não basta dar voz ao futuro professor em seu percurso formativo. De acordo com Dolz (2009), a formação inicial de professores de línguas deve contemplar: a) preparação linguística/discursiva necessária para poder exercer a profissão docente, pois não se pode ensinar um o sem 32odific-lo; b) formação de grupos de discussão sobre as capacidades e dificuldades dos alunos para orientar intervenções em função das necessidades; c) elaboração/discussão conjunta, com os professores das escolas, de sequências didáticas para uma intervenção eficaz na aula, uma vez que ser capaz de criar situações de aprendizagem é uma das atividades mais importantes do exercício docente; d) inserção em práticas do ensino, experimentando os

principais gestos profissionais do professor de línguas, assegurando um retorno reflexivo sobre as próprias práticas, ou seja, promovendo uma dialética e uma articulação entre teoria e prática para uma formação eficaz; e) viabilização da articulação entre inovação, pesquisa e formação, condição indispensável para desenvolver uma formação rigorosa, pautada na busca de novos resultados, na análise da realidade educacional e na incompletude da formação docente.

Nesse contexto, pode-se fazer menção ao posicionamento de Nóvoa (1995, p. 26): “a formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.” Em face do exposto, pode-se considerar que formar-se professor de língua portuguesa é um processo que se reveste de maior complexidade, dadas as diversas demandas de formação. Entre essas demandas merece destaque a formação voltada para o uso reflexivo das tecnologias de informação e comunicação, que será objeto de discussão no próximo capítulo.

6. A formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com os multiletramentos

Discutir a formação de professores em uma perspectiva dos multiletramentos demanda um olhar para a complexidade da formação inicial. De acordo com Fraga (2016), a formação inicial constitui, ao menos formalmente, a primeira etapa do processo de profissionalização docente. Ela representa um tempo e espaço em que os professores em pré-serviço se apropriam dos saberes que provêm da formação profissional para o magistério (formação profissional, disciplinar, curricular) e que, junto com outros saberes não menos importantes (baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio), se integram no exercício da profissão (TARDIF, 2010). Essa etapa da formação docente, desse modo, não é determinante da prática que o professor desenvolverá no cotidiano escolar, no entanto, ela pode antecipar e preparar o professor para lidar com os desafios, diversos e de diferentes complexidades, próprios da esfera escolar – e evidentes na sociedade contemporânea. Nesse contexto, pode-se considerar como uma demanda dessa sociedade a formação docente na perspectiva dos multiletramentos.

A sociedade atual vivencia significativas transformações, entre elas, as novas tecnologias aparelhos, como os computadores celulares, tablets, smartphones, entre outros. Com isso, ocorreram mudanças significativas nas formas de relação entre pessoas que podem se interagir por meio de diferentes gêneros e suportes textuais. Essas transformações ocorrem devido à chamada “era digital”, as quais estão presentes as novas tecnologias de informação e comunicação, que aos poucos, vão fazendo parte de todo cenário social, incluindo por sua vez nas atividades educativas.

Nesse sentido, Dudeney, Hockly, Pegrum, (2016, p. 17) postulam que os vários agentes formativos

apelam para a promoção de habilidades próprias do século XXI, tais como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, aprendizagem permanente. No centro desse complexo de habilidades está a capacidade de se envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos letramentos digitais necessários para usar eficientemente essas tecnologias para localizar recursos, comunicar ideias e construir colaboração que ultrapassa os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Corroborando o exposto, Castells (1999) considera que a habilidade ou inabilidade de uma sociedade dominar a tecnologia ou incorporar-se às transformações das sociedades, fazer

uso e decidir seu potencial tecnológico, remodela a sociedade em ritmo acelerado e traça a história e o destino social dessas sociedades; remetendo que essas modificações não ocorrem de forma igual e total em todos os lugares, ao mesmo tempo e instantânea a toda realidade, mas sim é um processo temporal e para alguns sujeitos, demorado.

Ampliando essa questão, Lévy (1999, p.172) menciona que “o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber”.

Diante disso, cabe ressaltar que os multiletramentos têm despontado como dimensão urgente a ser contemplada sistematicamente pela escola, agência de letramento, visto que a hibridização das linguagens e sua veiculação em variados formatos e mídias destacam outras estratégias de leitura que permitam ao leitor a produção de sentidos (ROJO, 2012; DIONÍSIO e MENDONÇA, 2013).

Tendo essa proposição como referência, pode-se entender que reconhecer um sujeito letrado implica em distinguir os tipos de letramentos praticados, ou seja, entender que esse sujeito ampliou algum grau de habilidade para identificar os signos e os sistemas semióticos (verbal ou não verbal) e refletir sobre seus usos e efeitos de sentido (DIONÍSIO, 2006; BALADELI, 2011). Desse modo, o grau de letramento se dá diante do nível de capacidade para a leitura e a produção de arranjos textuais multimodais que necessitam de diversas estratégias para a produção de sentido.

Ao considerar essa questão, pode-se recorrer a Jewitt (2008), que considera que a construção do currículo no viés de uma pedagogia dos multiletramentos instaura uma ideia de um currículo responsivo ao social e cultural, que explicita a necessidade de uma ação voltada para a mudança social, ou seja, “o objetivo pedagógico dos multiletramentos é atender aos textos múltiplos e multimodais e o amplo alcance das práticas de letramento que os estudantes estão engajados”. (p. 245) Nesse contexto, “os objetivos social e político dos multiletramentos são situar os professores e os estudantes como participantes ativos na mudança social, os designers ativos do futuro social.” (JEWITT, 2008, p. 245)

No que diz respeito ao contexto escolar, trabalhar os multiletramentos permite uma abrangência de letramentos que levam em consideração a realidade social e cultural de diversos alunos. Para Rojo (2009), os multiletramentos possuem um caráter interativo, transgressor e híbrido. Desse modo, é possível que afirmar que os multiletramentos apresentam níveis de interação entre textos verbais e não verbais, escritos e falados. Segundo a autora,

A lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades). (ROJO, 2009 p.24)

Nessa acepção, os multiletramentos no ambiente educacional propiciam a ampliação de habilidades requeridas no contexto social, uma vez que apresenta um enfoque crítico, pluralista e democrático. (ROJO, 2009). Nessa direção, é relevante que as práticas de leitura em sala de aula contemplem propostas que abarquem uma perspectiva de letramentos (crítico, semiótico, cultural), que permite a percepção dos efeitos de sentidos dos diferentes recursos semióticos (cores, imagens, palavras, movimentos, sons, expressões faciais, gestos, recursos gráficos etc).

Essa abordagem demanda uma formação teórica e metodológica que propicie a apropriação de um conjunto de saberes teóricos, pedagógicos e tecnológicos que possam subsidiar uma futura atuação reflexiva, de modo que se possam adotar estratégias didático-metodológicas que contribuam para a inserção cidadã dos alunos na sociedade da informação, o que pode ser acedido pela perspectiva dos multiletramentos. Essa abordagem reitera a ideia de que a sociedade contemporânea está imersa em uma “diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas⁸” (ROJO, 2013, p. 1).

Em concordância com o mencionado, compreende-se que os multiletramentos são abordagens relevantes para a formação docente na contemporaneidade, como também devem ser para o trabalho na escola e para o desenvolvimento do ensino em todas as áreas de conhecimento humano. Com isso, é importante a adoção de práticas pedagógicas que propiciem o uso crítico das diferentes linguagens e dos diferentes recursos tecnológicos.

É importante evidenciar que não há aprendizagem mais significativa se não houver preparo e fundamentação teórico-metodológica na implantação das novas tecnologias na educação e no processo de ensino aprendizagem. Entre os benefícios de se utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica, destacam-se as possibilidades de se estimular os alunos, dinamizar o conteúdo e fomentar a autonomia e a criatividade, ampliar as possibilidades de inclusão digital, promover habilidades relacionadas aos multiletramentos, diversificar espaços de aprendizagem.

⁸ O multiculturalismo é a convivência pacífica de várias culturas em um mesmo ambiente. É um fenômeno social diretamente relacionado com a globalização e as sociedades pós-modernas.

No entanto, os malefícios podem ser diversos, dependendo do perfil dos envolvidos, das condições técnicas, da formação docente, que podem desencadear mal uso do tempo escolar, adoção de atividades espontaneístas e sem objetivos que efetivamente promovam aprendizagens, descompromisso, desinteresse etc. Nesse contexto, a formação docente se torna crucial para o desenvolvimento de práticas bem-sucedidas.

Em relação aos professores e a sua formação, Imbernón (2010) destaca que o professor tem o papel de se tornar um facilitador do processo de ensino aprendizagem do aluno. O termo facilitador foi empregado para indicar que o professor ajuda a facilitar o desenvolvimento cognitivo do aluno, por meio de indagações perante dúvidas e incertezas e auxilia na busca de alternativas para encontrar a solução mais apropriada ao problema e ao estilo singular de cada pensamento. É de suma importância ressaltar que se faz necessária a capacitação dos professores para a implantação dessas novas tecnologias.

Nesse sentido, Vieira (2011, p. 134) adverte que: “Temos que cuidar do professor, porque todas essas mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, deve se portar como tal”.

Em conformidade com Moran (2012), a informatização está provocando uma explosão de saberes, é preciso rever o papel do professor nesse novo cenário, é preciso educar para a vida, para a significação, o aluno precisa encontrar sentido no que faz, cabe discutir o papel do computador, para o processo de aprendizagem e a do professor como educador permanente. A escola tem o papel de formar cidadãos conscientes, por isso é imprescindível que os professores acompanhem as mudanças, como também postula Prata-Linhares

A palavra ‘formar’ nos remete a ideias de dar formas, de criar. Aqui o sentido que damos à palavra é o de criar-se, construir, elaborar. Não entendemos a formação como algo externo ao sujeito, que chegará até ele somente por meio de informações, teorias, conteúdos, mas sim como um horizonte, cujo formar é formar-se. [...] Nas atividades profissionais, os professores se apoiam em diversas formas de saberes, quais sejam: o saber curricular, proveniente dos programas e manuais escolares, o saber de formação profissional adquirido da sua formação inicial ou contínua, o saber da experiência saído da prática da profissão e, por fim, o saber cultural herdado da sua trajetória de vida e da sua pertença a uma cultura particular, que partilham mais ou menos com os alunos (PRATA-LINHARES, 2011, pp. 103, 108).

Diante do exposto, é possível considerar que formar para as novas tecnologias pressupõe a promoção de espaços de aprendizagem que promovam a ampliação dos multiletramentos

exigidos pelas mudanças sociais da era contemporânea, ou seja, abarca um sujeito que interpreta, usa e produz textos escritos, eletrônicos e ao vivo que empregam meios semióticos diferentes, tendo em vista propósitos econômicos, sociais, políticos e cívicos diferenciados em contextos sócio e culturalmente diversos⁹. (ANSTEY; BULL, 2006, p. 41)

Ainda de acordo com Moran (2012), o professor é mais importante do que nunca nesse processo de inclusão da internet na educação, pois ele precisa se aprimorar nessa tecnologia para introduzi-la na sala de aula, no seu dia a dia, da mesma forma que professor, que um dia, introduziu o primeiro livro em uma escola e teve de começar a lidar de modo diferente com o conhecimento – sem deixar as outras tecnologias de comunicação de lado. Persistiremos a ensinar e a aprender pela palavra, pelo gesto, pelo sentimento, pela afetividade, pelos textos lidos e escritos, pela televisão, mas agora também temos a possibilidade de ensinar e aprender pelo computador, pela informação em tempo real, pela tela em camadas, em janelas que vão se aprofundando as nossas vistas.

Assim sendo, perante as reflexões, discussões e citações dos autores, denota-se que as tecnologias educacionais tais como o computador e a internet, são ferramentas positivas para ampliar o processo de ensino aprendizagem.

Observa-se também que, as TIC, necessitam sim, ser empregadas como instrumentos de apoio, pois as ferramentas/artefatos, quando usados de forma apropriada permite uma aprendizagem significativa, gerando ampliação da criatividade e motivação nos alunos, ou seja, a aula se torna dinâmica e interativa. No entanto, as tecnologias precisam ser usadas como um meio para a constituição das subjetividades, para ampliar os modos de pensar, de ser e de agir dos sujeitos.

Desse modo, as tecnologias vêm para nos adequar a uma educação de qualidade, com a inclusão digital e dinamização, no processo de ensino aprendizagem. Há, no entanto, inúmeras vantagens quando se usa de maneira organizada e adequada as tecnologias, pois constata assim a importância da mesma como ferramentas pedagógicas na nossa sociedade.

Porém, diante de toda essa alavancada no cenário educacional ao qual se permeou no processo da “era digital”, o processo de formação docente é peça chave para que tudo que já foi mencionado, possa realmente ser efetivado de maneira concreta. É nesse momento que o

⁹ Tradução de: “interpret, use, and produce electronic, live, and paper texts that employ linguistic, visual, auditory, gestural, and spatial semiotic systems for social, cultural, political, civic, and economic purposes in socially and culturally diverse contexts”.

professor deixa de lado seu antigo papel de detentor do conhecimento e passa a ser o mediador, facilitador, de modo que os alunos, os quais são ultimamente os sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem, descubram as informações, socializem o saber e edifiquem seu conhecimento.

Em razão disso, para que os multiletramentos possam ser trabalhados de maneira significativa no contexto educacional, é de suma importância que se compreenda que os professores e escolas precisam estar preparados para seguir as transições tecnológicas que a sociedade da informação vivencia.

Todavia, pondera-se que essa tarefa pode não ser tão fácil quanto parece, uma vez que a realidade educacional brasileira ainda demanda investimentos tanto no que diz respeito às estruturas organizacionais das escolas, quanto no que diz respeito à formação docente para o trabalho em uma perspectiva dos multiletramentos.

Mas, ainda mais profundamente, é de extrema importância que as universidades/faculdades criem espaços para a reflexão de seus currículos, pois a formação do professor é que dará condições efetivas de ampliar os ganhos trazidos por esse cenário tecnológico para o processo educativo. No entanto, o que se observa ainda é fragilidade das ações e da formação, refletidas também através dos interesses econômicos e políticos (COSTA; XEXÉO,1997).

Para que seja eficaz, vale ressaltar que é de extrema importância um olhar mais específico para o currículo, assim como pontua Kress (2008), discorrendo sobre as necessidades básicas dos novos currículos, adverte que os currículos devam “(...) permitir que os jovens compreendam os valores, práticas e ética do mercado e lidem com eles de acordo com o que desejarem” (KRESS, 2008, p.122). Da mesma forma, Silva (2010) argumenta que “além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (p. 16).

Assim, diante das considerações feitas pelos autores mencionados, espera-se evidenciar a importância de uma reflexão acerca do currículo, que envolve as experiências de aprendizagens praticadas pelas instituições escolares e que precisarão ser vivenciadas pelos estudantes. Nele estão contidos os conteúdos que necessitarão ser abordados no processo de ensino-aprendizagem e a metodologia empregada para os diversos níveis de ensino.

Assim, acreditamos que a tecnologia é uma auxiliar muito importante no processo de ensino, mas, os protagonistas desta história, que determinarão o sucesso deste projeto são as instituições de ensino, os professores e alunos.

7. Bases legais que fundamentam a formação de professores para o trabalho com TIC

Considerando que o processo de formação de professores é pautado em bases regulamentadoras para a organização de cursos, seja de formação inicial, seja de formação continuada, esta seção apresenta um levantamento de excertos das referidas leis que explicitam os direcionamentos para a inserção das TIC nas atividades formativas. Para tal, serão analisados dois instrumentos normativos promulgados pelo Ministério da Educação. Os excertos serão apresentados em um quadro, seguidos de uma interpretação da autora desta dissertação sobre o foco em que se incidem e uma problematização, já que não basta ter a previsão legal, é necessário ter clareza de como as determinações dispostas nos instrumentos normativos serão efetivadas.

Quadro 1: Instrumentos normativos do MEC (diretrizes para a formação de professores, diretrizes para os cursos de Letras, Resolução n. 2, de 2015, Instrumentos de Avaliação dos Cursos).

Excerto do documento	Focalização dada pelas bases legais	Problematização
Acesso ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e estudantes;	Redimensionamento da prática pedagógica Ampliação da formação cultural	O que significa uso competente das TIC? Como ampliar a formação cultural de base?
Desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;	Incentivo a projetos educacionais	Quais são as condições ofertadas pelas políticas públicas e pelas agências de fomento à educação para essa inovação dos processos de ensino-aprendizagem?
Garantia de um projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias	Organização de um projeto formativo	Quem é o agente que garantirá o projeto formativo? Quais são as iniciativas concretas para que esse projeto formativo se efetive?
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;	Formação profissional voltada para os multiletramentos	Quais são os modos de operacionalização dos processos didático-pedagógicos?
Utilização de recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com	Diversidade de recursos pedagógicos	Como serão abordados os problemas de falta de estrutura física, de

qualidade e quantidade, nas instituições de formação;		recursos humanos para a efetivação da proposta?
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.	Concepção de exercício docente	Considerando o ideário de formação exposto, que investimentos serão realizados para o alcance dessas ações?

A partir da seleção dos excertos que fazem alusão à questão das tecnologias e da organização de seus conteúdos em um indicador, pode-se considerar que a resolução em pauta sinaliza para uma abordagem ampliada do processo formativo. No entanto, observamos uma tendência para uma falta de sintonia entre os dispositivos legais e as práticas de ensino sobre a formação docente. Inúmeras críticas podem ser encontradas em relação à prática pedagógica nos cursos de formação, à atuação profissional do professor, à organização de um projeto formativo por parte das instituições de ensino, à diversidade de recursos pedagógicos, à concepção de exercício docente, à formação voltada para os multiletramentos, às perspectivas relacionadas aos usos das tecnologias de informação e comunicação de forma a considerar os múltiplos usos da linguagem. Observa-se uma tendência para um ideário de formação que não é efetivado no cotidiano dos percursos de formação inicial.

Para Gomes (2011), o processo de formação docente se reveste de complexidade, sendo necessário modificá-lo sob uma perspectiva ampliada. Assim, entre as inúmeras dificuldades encontradas para a implementação das diretrizes de formação docente, destaca-se

o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos discentes; comprometer-se com o avanço e sucesso da aprendizagem dos discentes; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os discentes; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas de investigação; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (p. 109)

Nesse âmbito, ao discutirmos sobre o papel dos docentes no processo educativo, consideramos, em conformidade com Gomes (2011), que o trabalho com a formação profissional

que efetivamente prepare para o uso de TIC emana uma revisão dos currículos e de concepções a fim de

fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. Importa destacar que, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem: a- consolidar as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; b- estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; c- fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; d- adequar a infraestrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos; f- formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores. G- estabelecer níveis de remuneração condizente com a importância social do trabalho docente; h- definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional. A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação.

Diante do exposto, reitera-se que os cursos de formação inicial de professores somente conseguirão êxito no processo de consolidação dos dispositivos legais se atentarem para a complexidade do processo formativo, para a consolidação de políticas públicas que contemplem diferentes dimensões da formação profissional e investimentos na carreira docente. Essa afirmação encontra sustentação em Amém e Nunes (2006, p. 175)

Assim, a educação está passando por um significativo momento de reflexão diante do impacto ditado pelos recentes fundamentos e diretrizes curriculares, sugerindo novos paradigmas na organização e gestão dos projetos pedagógicos para a educação superior. Isto para atender à demanda do acelerado desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e cultural, que requer a formação de um profissional com postura crítica e criativa, e o despertar permanente de competências adequadas às exigências atuais. A sociedade exige, cada vez mais, um inter-relacionamento efetivo na cadeia do conhecimento, requerendo da instituição de ensino superior uma postura inovadora e ajustada às suas necessidades. Essas mesmas Diretrizes Curriculares recomendam conferir maior autonomia às instituições de ensino superior na definição de currículos, a partir da explicitação das competências e

habilidades que o aluno deve desenvolver, por meio da organização de um projeto pedagógico flexível e capaz de se adaptar à dinâmica das demandas dessa sociedade do conhecimento, buscando a inovação e a qualidade do ensino de graduação.

A partir da citação supramencionada, considera-se relevante reconhecer as especificidades de cada área de formação. A seguir, mostra-se um recorte do parecer CNE/CES 583/2001, que apresenta especificamente as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.

Quadro 2: Parecer CNE/CES 583/2001: Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras

Excerto do documento	Análise das bases legais	Problematização
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.	Concepção de universidade e demandas tecnológicas por parte da sociedade	Como minimizar o distanciamento existente entre o proposto e os resultados do processo de formação?
O egresso 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.	Perfil dos egressos de Letras	O que significa fazer uso de novas tecnologias? Quais serão as iniciativas para que os cursos de formação possibilite uma reflexão sobre esse uso?
Utilização dos recursos da informática.	Recursos materiais	Para um curso de formação docente, a menção à “utilização de recursos de informática” indicia sinalizações pedagógicas por parte das instituições formadoras?

A seleção dos excertos que se relacionam às diretrizes para a utilização das TIC nos cursos de Letras desvela um enfoque bastante genérico e limitado. A abordagem trazida pelo Parecer analisado parece suscitar um determinismo tecnológico e tecnocrático de inserção na sociedade da informação e não como uma proposta que contribua para a construção de conhecimento e a formação para participação social crítica, ativa e autônoma. Nesse sentido, Kurtz (2015), é necessário problematizar o papel da educação e da universidade nesse contexto:

como se formam – ou deveriam ser formados – os professores que irão atuar em uma sociedade permeada, caracterizada, e mesmo transformada por TIC; e até que ponto esses professores – e seus formadores – percebem limites e potencialidades das TIC, concebendo-as não simplesmente por seu caráter instrumental, mas seus aspectos políticos e sociais na sociedade. Os cursos de formação de professores precisam, em diálogo com a escola, alavancar

discussões e propor mudanças especialmente quanto ao papel das tecnologias no processo educacional, viabilizando propostas que extrapolem o que está estabelecido. [...]. Dentre essas mudanças está a constituição de uma competência pedagógica e outra técnica, envolvendo modelos e metodologias.[...]. Quanto mais os professores se engajarem nesse processo, que envolve as dimensões de ensino, pesquisa, extensão e também a gestão nas instituições de ensino superior, maior a possibilidade de difundir as potencialidades das TIC no processo de formação de professores de línguas e, em última instância, nas demais áreas, por toda a instituição (PAIVA, 2013).[...]. O ensino precisa se ocupar de discussões em que os estudantes vivenciem espaços comunicativos e autênticos de uso da língua, bem como aprofundem conhecimentos no âmbito pedagógico acerca das potencialidades e limitações das TIC, sob a perspectiva histórico-cultural e da mediação por ferramentas e instrumentos culturais, vislumbrando seu papel discursivo e ideológico na sociedade.

A citação supracitada problematiza questões relevantes para uma reflexão sobre a inserção das TIC em cursos de formação de professores, mais notadamente, para formação de professores de língua portuguesa. Desse modo, o questionamento sobre como se formam ou como deveriam ser formados os professores para um uso crítico das TIC é substancial para uma busca de ressignificação do processo formativo, uma vez que é preciso dimensionar a natureza das práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e colaborativas, e de aprender a aprender em diferentes situações do cotidiano social.

Além disso, a conjugação de atividades de ensino, pesquisa e extensão poderá potencializar resultados mais profícuos, em função das diferenças de habilidades e competências para usos das TIC apresentados pelos licenciandos. Nesse âmbito, a autora destaca a necessidade de uma ampliação de situações formativas, para além de uma disciplina voltada especificamente para esse fim, para que os alunos possam vivenciar diferentes processos de interação, de produção de conhecimentos e análise crítica da realidade social.

8. Análise e discussão dos dados

A seguir, estão os dados que serão analisados no decorrer da pesquisa.

8.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Para uma análise das propostas de formação docente, foi enviado um convite, por e-mail para 200 professores (coordenadores de cursos e professores) de cursos de Letras de universidades públicas brasileiras. Desse número, foram obtidas 23 respostas.

8.2. Instrumentos

Para a obtenção dos dados foi usado um questionário (estruturado) online (*Google forms*), composto por 8 (oito) perguntas (ver anexo), para fins de verificação de detalhes em relação ao uso das tecnologias no âmbito dos cursos de Letras. O projeto que ao qual se vincula esta pesquisa está cadastrado no Comitê de Ética, sob o nº 72501817.8.0000.5148.

Após a seleção de excertos das respostas de cada participante, foram criadas categorias que agrupavam as diferentes respostas, de acordo com as similaridades das posições. A partir dessas categorias, foram criados os gráficos. Após a exposição dos dados, serão apresentadas considerações segundo os critérios elaborados a partir dos estudos teóricos realizados. Essas considerações estarão articuladas aos depoimentos apresentados por três pesquisadores renomados, buscando a proposição de uma discussão sobre a formação de professores de língua portuguesa.

Cada gráfico abaixo representa as considerações que foram feitas por 23 professores/coordenadores que participaram da pesquisa.

No Gráfico 1, estão contidas as informações que dizem respeito à localização da Unidade Federativa da Universidade dos participantes da pesquisa.

Título: Estado em que está localizada a universidade:

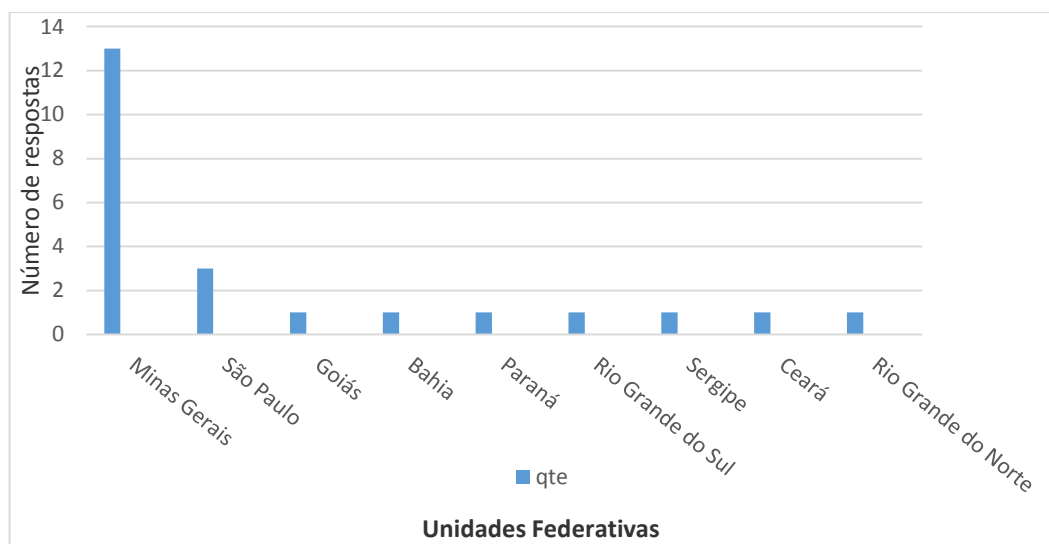


Gráfico 1- Localização da Unidade Federativa da Universidade

Essa questão teve o propósito de situar o contexto da pesquisa. Diante do gráfico, pode-se observar que a pesquisa realizada contemplou diversos Estados, ou seja, foi possível avariar diversos pontos de vistas que versam sobre a utilização das TIC, diante do posicionamento feito por diferentes docentes de diversas Universidades, com predominância de respostas dadas por professores de Minas Gerais.

No Gráfico 2, destaca-se a modalidade das universidades as quais os sujeitos participantes da pesquisa atuam.

Pergunta 2: Tipo de universidade (federal, estadual, municipal, fundação, particular):

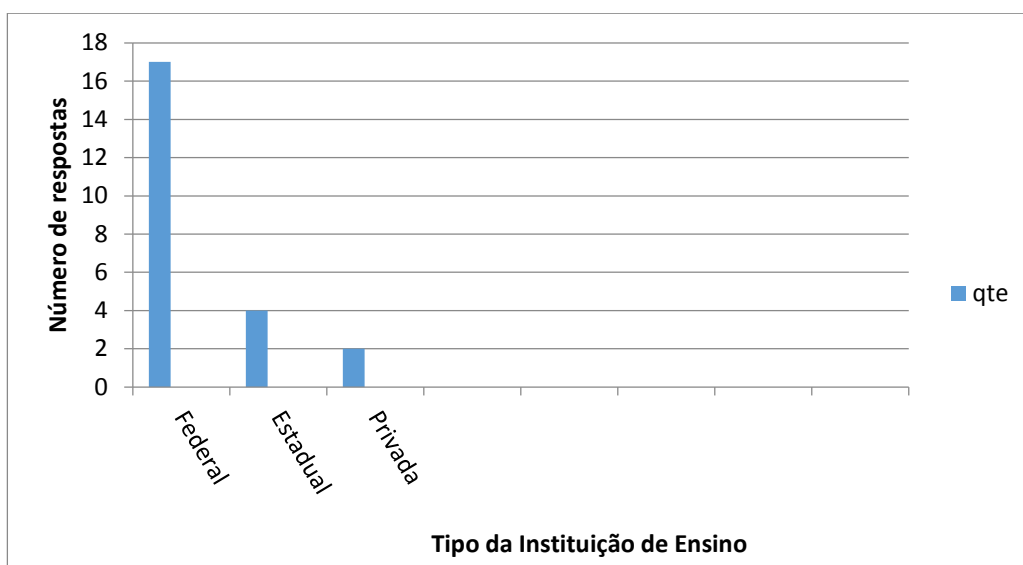


Gráfico2- Modalidade da Instituição de Ensino

Com vistas a situar o contexto da pesquisa, foi feito também um levantamento sobre as características das instituições. Não se pretendeu verificar as influências das tipologias de instituições, o propósito foi apenas de caracterizar o contexto da pesquisa.

No gráfico 3, é apresentado o tempo de atuação dos participantes da pesquisa nas instituições de Ensino onde atuam.

Pergunta 3: Tempo de trabalho (atuação) na universidade:

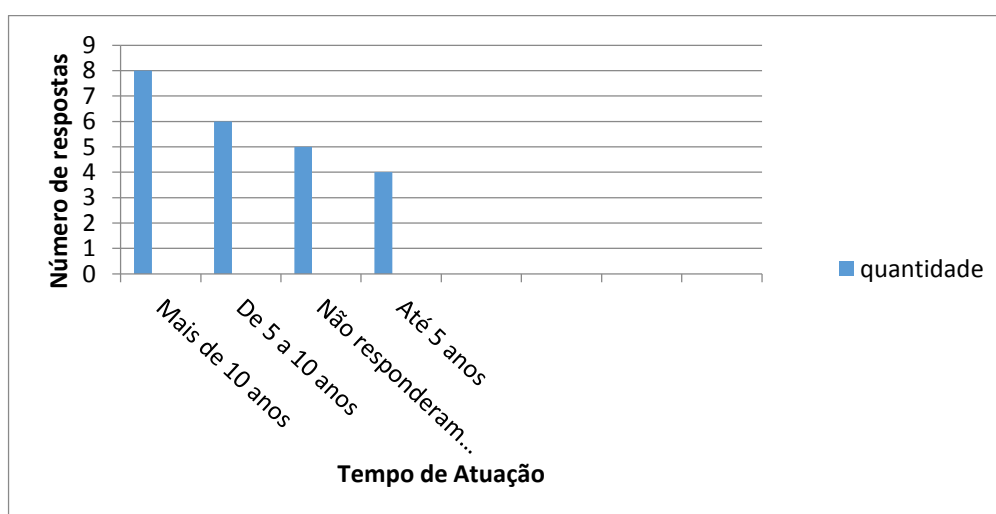


Gráfico 3 – Tempo de atuação dos docentes participantes da pesquisa

O propósito da questão foi o de comparar a natureza das respostas ao tempo de atuação. No entanto, os dados não apresentaram diferenças significativas, por isso a decisão de 49odific-las apenas como finalidade de caracterização dos respondentes. Observa-se que a maioria dos participantes atua há mais de 10 nas instituições de ensino.

No Gráfico 4, a questão se relacionava à universidade ao qual o docente é atuante possui estrutura física para a implementação de procedimentos metodológicos que utilizam as TIC.

Pergunta 4: Existência de estrutura física para a implementação de procedimentos metodológicos que utilizam as TIC

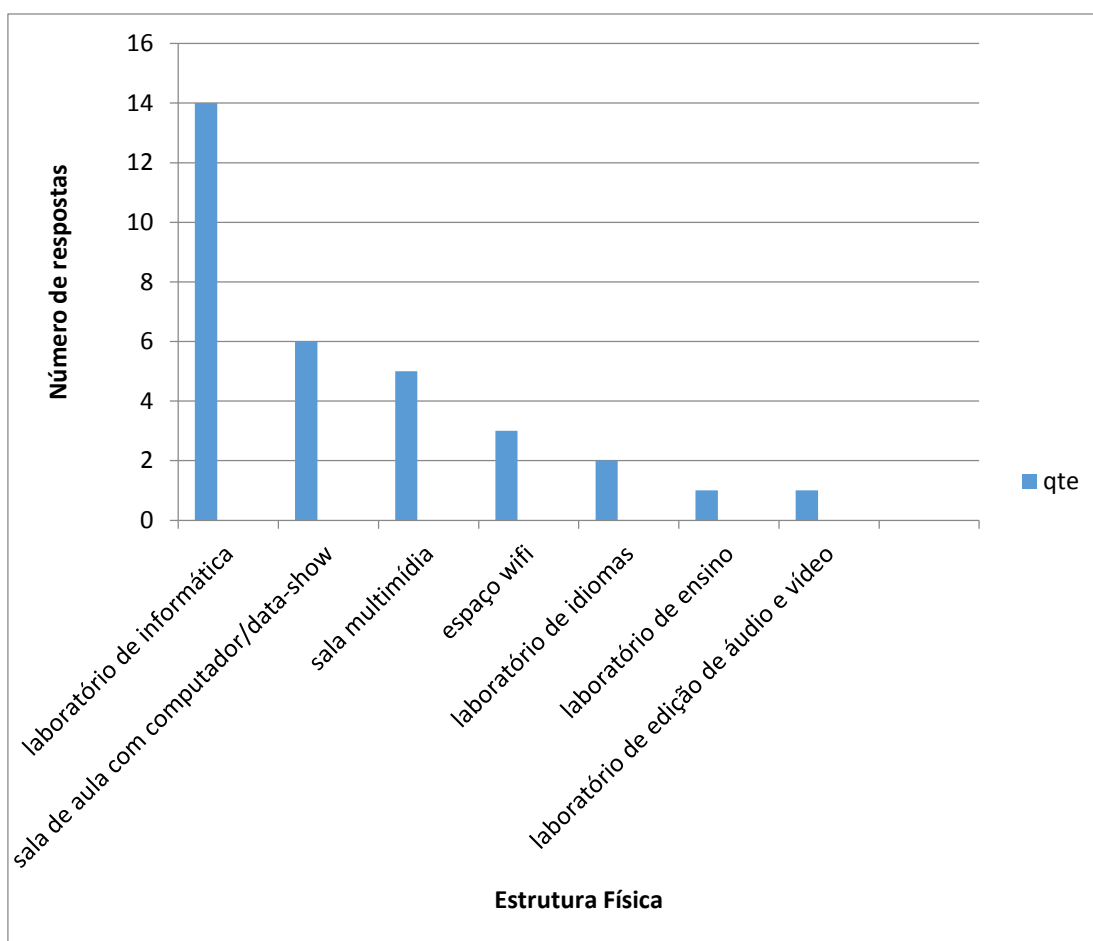


Gráfico 4- Estrutura Física

A questão proposta teve por objetivo analisar a percepção dos professores em relação à existência de infraestrutura e de seus usos funcionais. No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, os diferentes espaços e recursos possibilitam uma ressignificação do processo educativo, uma vez que o objeto de estudo deve ser a linguagem em seus diferentes contextos de usos.

Por meio do gráfico, observa-se que as respostas evidenciaram que as Universidades possuem laboratórios, salas de multimídias e outros espaços semelhantes que foram indicados pelos participantes para o planejamento e a execução de procedimentos metodológicos que utilizam as TIC para o processo de ensino. No entanto, os professores não discorreram sobre os usos, ainda que a pergunta do questionário explicitasse essa questão. Os dados parecem evidenciar que o foco da atenção por parte dos professores ainda fica restrito à existência de infraestrutura. Apenas um dos respondentes sinalizou para essa questão:

Professor 10: *A universidade em que trabalho não tem investido muito na questão do uso de tecnologias no ensino. Existem laboratórios de informática, mas que são muito pouco usados por nós das licenciaturas. Os espaços são sempre reservados para os bacharelados. O único recurso que dispomos é um Datashow. Cada professor deve levar o seu computador. Vejo que existe a ideia de que usando Datashow para passar slides significa trabalhar com tecnologias. No meu entendimento, essa questão é muito mais complexa. Outra questão que é também comum na universidade é acreditar que usar AVA para enviar trabalho não significa trabalhar com tecnologia. Ainda estamos muito atrasados em relação a isso.*

O respondente aborda uma questão relevante que é a existência de espaço físico ou de recursos materiais sem que a mediação efetivamente se estabeleça em suas potencialidades. Desse modo, utilizar o laboratório de informática para digitação ou para uma projeção em data show ou ainda o AVA como suporte de arquivos não nos parece suficiente para a formação na perspectiva dos multiletramentos. Ao discorrer sobre o uso de tecnologias, Moran (2004) postula que é necessário ampliar a discussão para além da existência do espaço físico, ou seja, usos que são feitos desse espaço, uma vez que surgem novos espaços importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que acabam por modificar e ampliar as atividades em sala de aula. Para o autor,

Na educação presencial, a chegada da Internet está trazendo novos desafios para a sala de aula, tanto tecnológicos como pedagógicos. O professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora. O primeiro espaço é o de uma nova sala de aula equipada e com atividades diferentes, que se integra com a ida ao laboratório para desenvolver atividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. Estas atividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais. (s/p)

Nesse sentido, reitera-se que as respostas não apontaram para a questão dos diferentes recursos que podem ser mobilizados no processo de uso de tecnologias da informação e da comunicação. Moran (2004, s/p.) reconhece que “são poucos os cursos até agora bem equipados, mas, se queremos educação de qualidade, uma boa infraestrutura torna-se cada vez mais necessária”. No caso do ensino de língua portuguesa, a utilização de tecnologias poderá garantir o acesso a situações reais de interação, minimizando a utilização de propostas de ensino pautadas na artificialidade dos processos de comunicação. Para Moran (2004, s/p)

Um projetor multimídia com acesso à Internet permite que os professores e alunos mostrem simulações virtuais, vídeos, jogos, materiais em CD, DVD, páginas WEB ao vivo. Serve como apoio ao professor, mas também para a visualização de trabalhos dos alunos, de pesquisas, de atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (um fórum previamente realizado, por exemplo). Podem ser mostrados jornais on-line, com notícias relacionadas com o assunto que está sendo tratado em classe. Os alunos podem contribuir com suas próprias pesquisas on-line. Há um campo de possibilidades didáticas até agora pouco desenvolvidas, mesmo nas salas que detêm esses equipamentos.

O autor ainda evidencia que a estrutura física se encontra articulada com a questão da organização dos espaços de ensino-aprendizagem. Para ele, do ponto de vista metodológico, é necessário que o professor considere as dimensões do processo de ensino-aprendizagem:

Uma das dimensões fundamentais do educar é ajudar a encontrar uma lógica dentro do caos de informações que temos, organizar numa síntese coerente (mesmo que momentânea) das informações dentro de uma área de conhecimento. Compreender é organizar, sistematizar, comparar, avaliar, contextualizar. Uma segunda dimensão pedagógica procura questionar essa compreensão, criar uma tensão para superá-la, para modificar-la, para avançar para novas sínteses, novos momentos e formas de compreensão. Para isso o professor precisa questionar, tencionar, provocar o nível da compreensão existente. (s/p.)

Considerando o exposto, a formação de professores de língua portuguesa exige uma preparação para a adoção reflexiva de práticas linguísticas pautadas no entendimento de que o domínio da linguagem é funcional e interativo, por isso as situações didático-metodológicas devem centrar-se no estudo da multiplicidade de linguagens, da diversidade de gêneros discursivos, diferentes modalidades e semioses constitutivas dos textos, das peculiaridades de recepção, circulação e produção de textos, enfim, dos usos situados da linguagem. Nesse sentido, não basta uma reflexão acerca do espaço físico, mas sobre a natureza dos processos de interação realizados por meio do uso das tecnologias, sobre as diferentes semioses e sobre os processos de produção, circulação e recepção dos diferentes gêneros textuais que circulam em espaços digitais.

No Gráfico5, observam-se as estratégias metodológicas que contemplam o uso de tecnologias de informação.

Pergunta 5: Estratégias metodológicas que contemplem o uso de tecnologias de informação e comunicação em alguma atividade das disciplinas que ministradas no Curso de Letras.

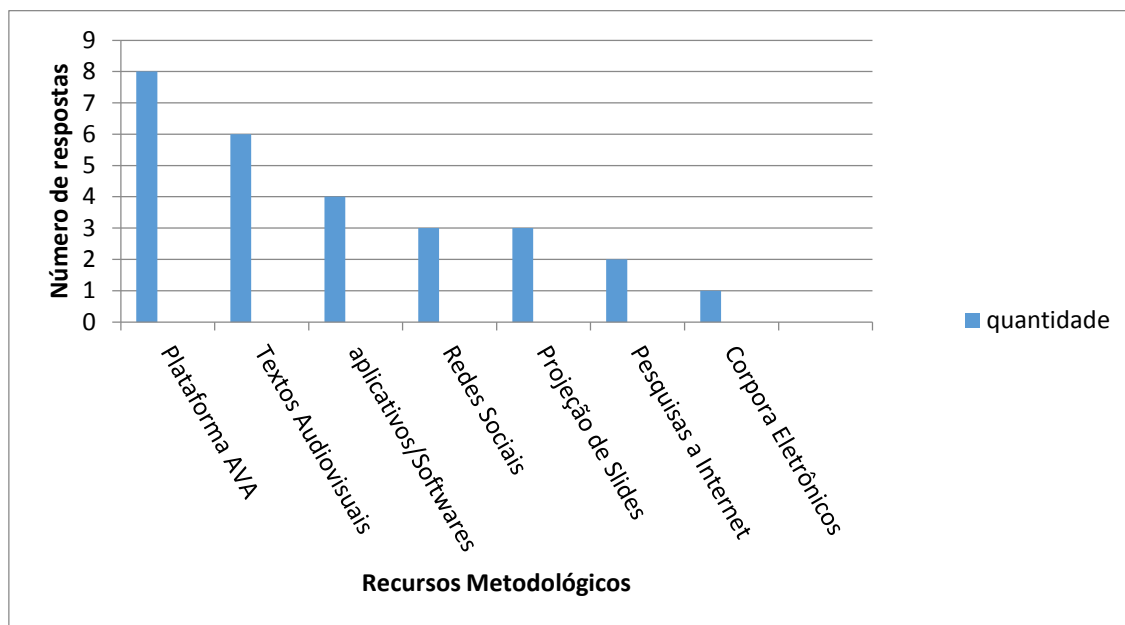


Gráfico 5- Recursos Metodológicos

A questão proposta apresenta uma potencialidade de discussão para a formação de professores, pois colocam em pauta os usos que são feitos dos diferentes recursos. Embora a questão solicitasse a descrição dos usos dos diferentes recursos, a grande maioria dos respondentes se limitou a elencar os recursos. A maior parte dos participantes indica que os recursos metodológicos destinados ao trabalho com TIC são realizados pela plataforma Moodle. No entanto, não há nenhuma sinalização em relação as potencialidades de usos desse recurso. Assim, a questão de utilização da plataforma para a transferência de arquivos, por exemplo, é uma questão a ser problematizada, assim como os demais recursos citados pelos respondentes. Além do uso recorrente do AVA, merecem destaque três respostas dos professores que responderam ao questionário:

Professor 1: Uso apenas projeções e o acesso a sites da internet.

Professor 2: Muito pouco. Só tem data show e computador em sala de aulas.

Professor 3: Não, há muito conteúdo a serem trabalhados, não dá tempo para sair do padrão.

A utilização da tecnologia no ambiente de ensino e aprendizado abarca uma grande variedade de recursos educacionais que estão baseados na utilização de computadores e aparelhos

audiovisuais, bem como no treinamento de profissionais. Ainda que se possa perceber a presença de tais instrumentos tecnológicos em espaços escolares, identificou-se que nem sempre são utilizados de forma didática e produtiva.

Diante das respostas obtidas, o que se percebe é que não há um espaço na pedagogia de línguas para trabalho com esses recursos que foram mencionados, o que possibilita entender que aparelhos/ferramentas digitais são utilizados como meios de ensino, sem uma maior exploração de suas potencialidades. Embora, as teorizações realizadas por diferentes pesquisadores atestem que os recursos tecnológicos possibilitam um maior interesse dos alunos pela aprendizagem, além de ser um caminho facilitador para o professor em explorar as capacidades de linguagem, ainda há muitos desafios a serem enfrentados. (MORAN, 2014).

No Gráfico 6, identifica-se o posicionamento dos participantes em relação à presença das TIC na matriz curricular.

Pergunta 6: As TIC estão contempladas na matriz curricular de seu Curso? Em caso positivo, de que forma?

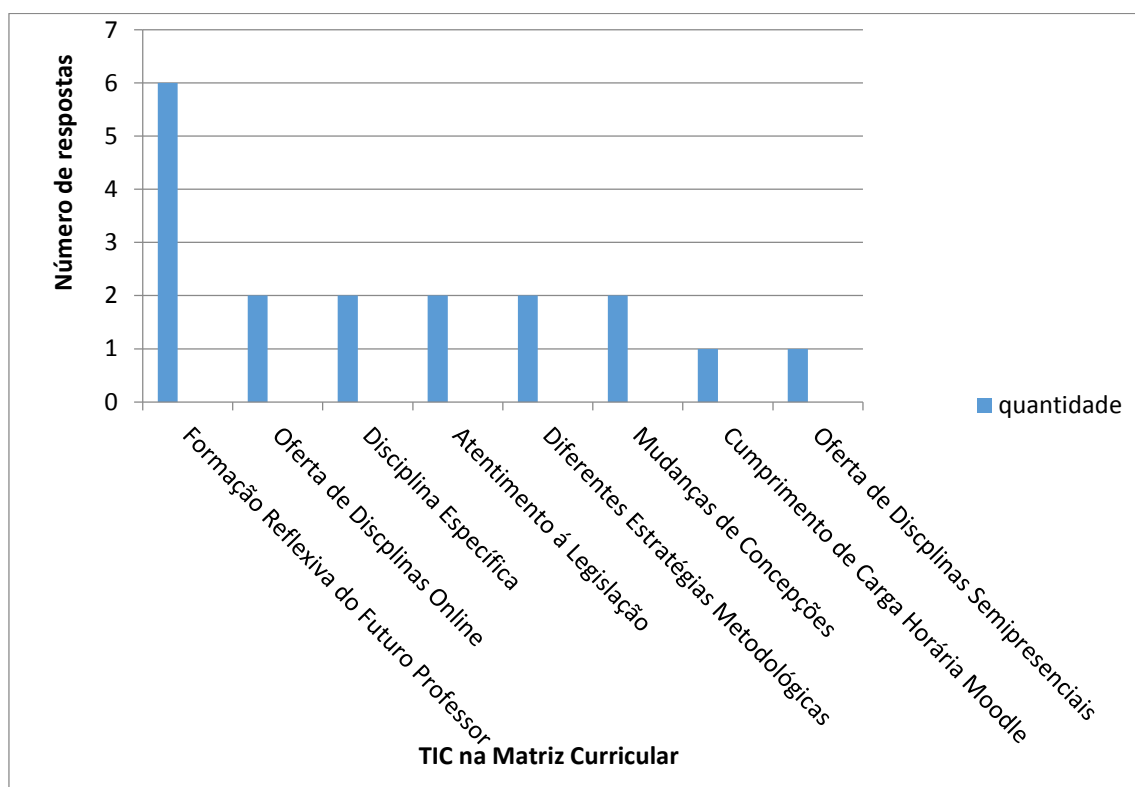


Gráfico 6- Presença de TIC na Matriz Curricular

A questão proposta teve por objetivo deslocar o olhar dos respondentes para os cursos de formação em que atuam. Nesse sentido, ao serem solicitados a analisarem a presença das TIC na

formação dos professores nos cursos em que trabalham, os respondentes apontaram questões diversas, que desencadeiam importantes reflexões no contexto de formação de professores. Nesse sentido, as respostas foram agrupadas em duas categorias:

Pergunta 7: No seu entendimento, qual é a importância de trabalhar as TIC em um Curso de Letras voltado à formação de professores?

Quadro 3: Presença de TIC na formação de professores

Aspectos organizacionais (estrutura do curso)	Aspectos conceituais (atividade/formação docente)
Cumprimento de carga horária Moodle Oferta de disciplinas online Oferta de disciplina específica Oferta de disciplinas semipresenciais Atendimento à legislação	Formação reflexiva do futuro professor Diferentes estratégias metodológicas Mudanças de concepções

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar as respostas, embora se tenha a percepção de que as respostas podem consistir na reprodução de discursos “prontos”, observa-se que a relevância das TIC, em seus aspectos organizacionais, relaciona-se, notadamente, à oferta de disciplinas, cumprimento de carga horária online e atendimento à legislação. Nesse âmbito, a percepção que se tem é de uma visão bastante limitada da organização do percurso formativo, uma vez que há vários aspectos estruturais que as tecnologias podem emprestar à formação docente, tais como: acesso a diferentes fontes de pesquisas, socialização de experiências pedagógicas, melhoria da comunicação/interações entre os pares, atendimento individualizado, atividades complementares, otimização dos tempos escolares, diminuição das distâncias físicas, diversificação de materiais didáticos etc. No que tange às dimensões ligadas à atividade/formação docente, as respostas, apesar de serem pertinentes, não foram devidamente desenvolvidas, o que não permite a aferição de um domínio conceitual acerca das afirmações.

Nessa direção, a relevância das TIC no processo formativo está articulada às possibilidades de inter-relação teoria e prática, uma vez que a formação demanda a aquisição de um olhar teórico para a prática e uma prática que “valida” uma teoria. Nessa dimensão, as duas – teoria/prática - estão intrinsecamente relacionadas: não existe teoria sem prática e nem prática sem teoria. Silva (2002, p. 10) explicita essa questão:

A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. Aqui começam as interrogações mais diretas, sendo curioso notar como vem se constituindo essa retórica que qualifica e justifica a mudança. Assim, nessa onda de valorização da prática nos cursos de formação de professores e diante das transformações em curso, é preciso definir de que prática se fala ao querer centralizar a formação do educador nesse eixo. A prática pode significar ruptura e reflexão, como também alienação com respeito às necessidades do mercado ou mesmo conservadorismo e repetição. *A prática em qualquer campo indica atividade. No campo educacional a essência da prática, ou seja, da atividade do professor, é o ensino-aprendizagem. Essa atividade é sistemática e científica porque envolve modos de proceder, objetivos, finalidades, conhecimentos. Tais aspectos são determinados por uma realidade histórico-cultural em que a própria atividade docente é constituída e constituinte das relações sociais, sendo também uma atividade intencional, portanto, teórica (de conhecimento e intencionalidade) e uma atividade prática (de intervenção e transformação). Desta forma, prática docente é a atividade teórica e prática que o profissional da educação realiza no processo ensino – aprendizagem.*(grifos da autora da dissertação)

No gráfico 7, a questão norteadora foi o esclarecimento acerca de uma previsão para o trabalho com as TIC no Projeto Pedagógico do Curso.

Pergunta 8: No projeto pedagógico de seu Curso, há previsão do trabalho com as TIC? Justifique sua resposta, evidenciando o enfoque que é dado, caso haja a previsão.

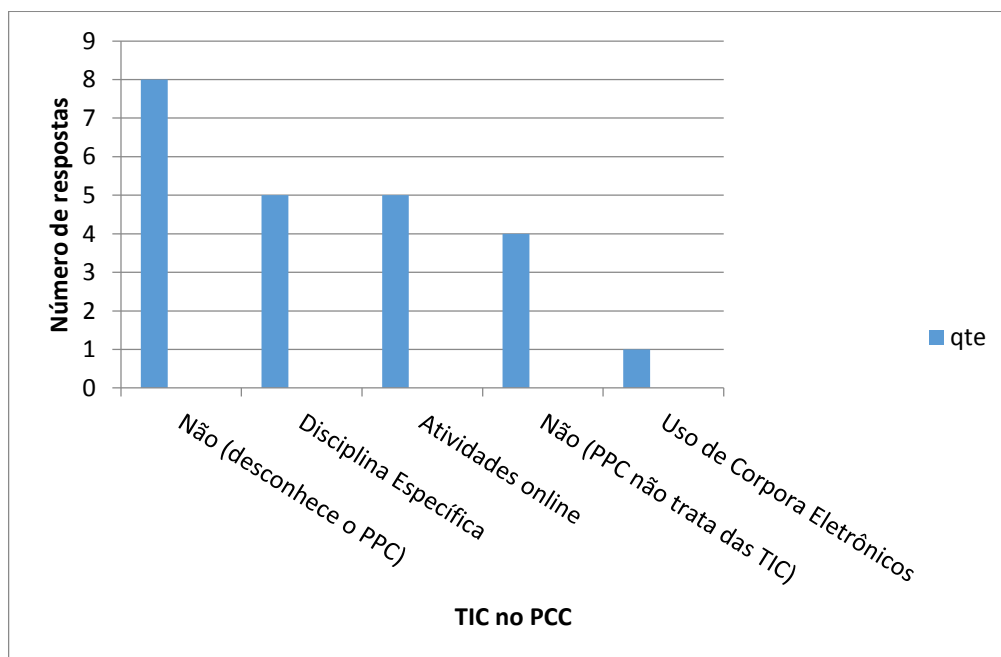


Gráfico 7- Presença de TIC no PPC

A questão proposta teve o propósito de direcionar a atenção dos respondentes para o documento que norteia a organização da proposta de formação construída pelos cursos de licenciatura. Nesse sentido, buscou-se analisar a percepção que os professores/coordenadores apresentam sobre o lugar ocupado pelas TIC nas propostas formativas. A partir das respostas

apresentadas pelos participantes, percebe-se que a maioria afirma desconhecer o projeto pedagógico. Outros afirmam que documento prevê um uso em apenas disciplinas específicas, ou em atividades online. Sendo assim, percebe-se que a preocupação para com o trabalho das TIC no processo de formação ainda pode ser apresentada de modo sistematizado, com uma proposta pautada na perspectiva de uma formação voltada para os multiletramentos. Nesse tópico merece atenção a grande incidência de professores que afirmaram desconhecer o Projeto Pedagógico do Curso, uma vez que esse documento é um dos principais referenciais para o desenvolvimento do trabalho do professor e para a construção de um projeto de formação.

Pode-se afirmar que a atenção dada para esse trabalho é, muitas vezes, vista com descaso e inutilidade, ou até mesmo de forma irônica, como relatou um dos participantes abaixo:

Professor 12: *“Não espalha: esse projeto está em construção tem 10 anos. Ninguém nunca viu a cara dele. Acho que deve estar guardado no cofre do prof. Silveira. Só isso justifica o cofre na sala dele. Não existe projeto. ”*

No que tange à proposta pedagógica dos cursos de formação de professores, Frizon et al. p. 10195 (2015) consideram que as mudanças somente serão possíveis se

professor experienciar na sua formação novas formas de conduzir os processos educativos, que considere o estado da arte de sua disciplina, o uso ativo e crítico das tecnologias digitais, além de compreender como se processa a mediação entre professor e aluno, professor e tecnologia, aluno e tecnologia. No entanto, para que essas premissas realmente incidam na efetividade do ensino e da aprendizagem, a formação inicial necessita de uma revisão curricular que apresente disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais; um *projeto político de curso* que contemple o uso das tecnologias, ultrapassando questões operacionais e instrucionais, que visam apenas a aquisição de competências e habilidades para questões que visem a produção de situações pedagógicas que contribuam para melhorar intelectual e culturalmente a formação dos indivíduos. (FRIZON et al. p. 10195, 2015)

Nesse contexto, a elaboração dos projetos pedagógicos deve ser ressignificada, passando de um discurso ideal para uma proposta exequível, que evidencie os modos de conceber o trabalho docente por parte da equipe de professores, que indicie as possibilidades de flexibilização dos currículos, de modo a esclarecer as vantagens das escolhas de percurso formativo, que demonstre uma mudança de concepção do ato de ensinar em relação com os novos modos de conceber o processo de aprender e de acessar e adquirir conhecimento, que explicita marcos interpretativos de aprendizagem, com uma nova configuração educacional que integre os diferentes tempos e espaços de ensino-aprendizagem, que revele possibilidades de desenvolvimento dos processos interativos, mediados pelas tecnologias, sob a perspectiva do

trabalho cooperativo. Um projeto pedagógico deve explicitar as dimensões epistemológicas (bases teóricas), dimensões metodológicas (metodologias) e dimensões axiológicas (valores) de um grupo em particular. Nessa direção, Valente (1999, p. 11) reitera que “as práticas pedagógicas inovadoras acontecem quando as instituições se propõem a repensar e a transformar a sua estrutura cristalizada em uma estrutura flexível, dinâmica e articulada”.

Embora o depoimento do professor 12 não esteja ligado às TIC, a problematização da afirmação feita pelo docente parece representar uma denúncia, uma vez que mesmo em contexto de formação de professores, o Projeto Pedagógico do Curso não é relevante para o direcionamento das ações docentes e da proposta de formação de professores.

O último questionamento centrou-se na percepção dos professores sobre a importância do trabalho com as TIC em um Curso de Letras voltado à formação de professores. O quadro a seguir demonstra a síntese das respostas:

Quadro 4: Importância do trabalho com as TIC para a formação docente

Contribuições do trabalho com TIC para a formação docente	Quantidade
Preparação para uma atuação futura.	8
Dinamização da aprendizagem para os alunos da E. Básica.	7
Diversificação de recursos didáticos.	6
Articulação do ensino às demandas contemporâneas.	6
Respostas evasivas.	4
Não são importantes.	2
Exploração de diferentes textos.	2
Exploração de diferentes metodologias de ensino.	2
Formação crítica dos sujeitos envolvidos.	2
Exploração de diferentes tempos e espaços escolares.	1
Atendimento às demandas individuais de aprendizagem.	1
Aperfeiçoamento de competências relacionadas aos multiletramentos.	1

Fonte: elaborado pela autora

Ao analisar as respostas dadas pelos professores, pode-se perceber uma tendência por parte dos respondentes em considerar a relevância das TIC para a atuação docente. Nesse contexto, é importante considerar que um curso de licenciatura também forma sujeitos-professores. Assim, as tecnologias não devem ser concebidas apenas como potencializadoras de desenvolvimento profissional voltado para o exercício docente, mas também como propulsoras

de um desenvolvimento humano. As tecnologias contribuem para a formação de sujeitos críticos. De acordo com Nóvoa (1996, p. 17),

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco- formação).

Nesse sentido, o autor complementa que “a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal” (NÓVOA, 2004, p. 16). Assim, as tecnologias podem contribuir para uma formação profissional nos cursos de formação, mas devem contribuir também para a constituição de sujeitos, para o desenvolvimento pessoal, nas dimensões cognitivas e sociais.

Nesse contexto, destacam-se duas respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa. A primeira resposta, topicalizada, sistematiza uma discussão interessante acerca da importância das TIC para a formação docente.

Quadro 5: Importância das TIC para a formação docente
Fonte: elaborado pela autora

Itens da resposta dada pelos professores	Tópico abordado
- <i>capacitar o professor para o uso dos diferentes recursos (não se ensina o que não se sabe)</i>	Recursos didáticos
- <i>incentivar o professor a experimentar diferentes metodologias (saber os pontos positivos e as dificuldades que poderão ser encontradas em cada recurso)</i>	Metodologias
- <i>tornar as aulas mais interativas (troca de conhecimentos entre pares)</i>	Relação professor/aluno/conhecimentos
- <i>garantir o acesso a várias informações advindas de diferentes fontes (para a formação crítica dos sujeitos)</i>	Conteúdos
- <i>possibilitar uma maior articulação entre escola e vida social (as tecnologias estão presentes no cotidiano das pessoas)</i>	Relação escola e sociedade
- <i>viabilizar os tempos escolares (tempo para ensinar diferentes conteúdos e tempo para aprender/adquirir diferentes habilidades)</i>	Tempos escolares
- <i>atender às individualidades do aluno (cada licenciando apresenta um tempo diferente para aprender, para assimilar informações, para desenvolver suas competências - o aluno pode controlar esse tempo)</i>	Respeito às individualidades
- <i>adquirir habilidades de fala pública, de escrita contextualizada, de leitura de diferentes textos socializados de diferentes modos e por diferentes pessoas, de analisar as variedades linguísticas e seus usos nos diferentes contextos)</i>	Práticas linguístico-discursivas

- possibilitar o aperfeiçoamento de competências relacionadas aos diferentes tipos de letramentos (visual, digital, etc) e às interações mediadas por tecnologias da informação e comunicação.	Multiletramentos
--	------------------

A resposta dada pelo professor respondente evidencia um conhecimento teórico e técnico acerca da relevância das TIC para a formação docente da área de linguagens. Além de contemplar aspectos do processo didático-metodológico, o professor aborda questões ligadas às dimensões linguístico-discursivas. Destaca-se que esse tipo de abordagem é relevante por contemplar as diferentes dimensões do processo educativo, principalmente, se forem consideradas as demandas de uma formação inicial.

No entanto, outro respondente questiona as potencialidades das TIC para a formação docente. Ao elaborar a resposta, o professor abarcou vários problemas que, no entendimento dele, os cursos de formação de professores têm enfrentado. Embora não haja uma discussão argumentada em relação ao uso de tecnologia (essa questão é apenas mencionada), observa-se que o professor parece não considerar importante a discussão ou o uso de recursos que poderão potencializar a aquisição/aperfeiçoamento de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Os cursos de formação de professores têm formado profissionais cada vez mais alienados e menos cultos. O aluno se forma professor sem ter lido autores clássicos e contemporâneos e vai ensinar algo que ele não conhece. Por mim, o profissional de Letras precisaria se ocupar primeiro da formação acadêmica. Depois, fazer outro curso para ser professor. A formação tem sido deficitária porque o MEC exige que se insira tudo no currículo, menos a formação intelectual, ou seja, o professor não tem uma base sólida de nenhum conteúdo da formação. Nos cursos de dupla habilitação, a situação se complica: na carga horária se articula a língua portuguesa, a língua estrangeira e as literaturas. O aluno não consegue ser expert em nenhuma das três áreas. Daí, ainda querem que o licenciando aprenda ser professor, utilize tecnologias, estude sobre diversidade, educação ambiental, autismo e outras coisas que são exigidas. Não acredito no projeto de formação de professores que é proposto pelos órgãos oficiais e pelas universidades. Aqui é um caos. Tem um monte de professores que só sabe reproduzir essas questões que o MEC exige e não temos espaço para o trabalho com os conteúdos previstos nas ementas, que são importantes para o desenvolvimento da sensibilidade estética e da reflexão crítica dos fenômenos linguísticos.

Nesse sentido, embora não se afirme que o respondente não possua conhecimentos sobre a questão proposta, considera-se pertinente problematizar uma questão bastante recorrente no

meio educacional/acadêmico: muitos professores se escondem em um discurso hegemônico de negação da inovação pedagógica para camuflar certo comodismo (IMBERNÓN, 2010) ou se mostram adeptos à tecnologia para camuflar uma suposta inovação. O mero uso pode mascarar uma tendência tradicional. O apego à tradição e as críticas negativas reiteradas em relação ao processo educacional podem indiciar uma resistência sem fundamentos. Conforme argumenta Kenski (2001), é papel estrutural do docente “auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das inovações surgidas em todas as épocas”. Nesse contexto, é necessário que a educação na atualidade problematize os usos das tecnologias em sala de aula, com estratégias para implementação de práticas que formem o professor para adoção de metodologias de ensino voltadas para os multiletramentos. O aluno que chega ao ensino superior nem sempre está preparado para acompanhar as disciplinas/atividades propostas, uma vez que o repertório esperado não foi consolidado no ensino médio.

Reiterando o exposto, Souza (2006, p. 153 e 155) pontua que

é urgente repensar uma maneira de se posicionar sobre o que está acontecendo, promover novos debates, novas buscas, novos ideais, novas relações com base em outros fundamentos, apontando para o paradigma da complexidade, almejando [...] um paradigma educacional que permita desenvolver a questão epistemológica, sistêmica, abrangendo o processo de construção do conhecimento, sua organização, seu funcionamento, associados à necessidade do desenvolvimento de novas concepções sobre o homem e sobre a sociedade. Aplicar essas novas ideias à educação significa o resgate do ser humano, com base numa concepção holística, sistêmica, ecológica, interativa. [...] nessa abordagem há um esforço de construção de novas formas de pensar e de compreender e de valorar as questões pedagógicas, de construir novas concepções curriculares e sistemas mais adequados de avaliação [...] Ao mesmo tempo, pretende-se construir caminhos educativos que promovam o resgate do potencial humano, facilitando a expressão de novas formas de relações entre as pessoas, para que passem a se caracterizar como seres mais solidários e cooperativos.

Considerando a citação de Souza, pode-se depreender que a importância da tecnologia para a formação de professores ultrapassa a dimensão da inserção de atividades que utilizem aparatos/ferramentas tecnológicas, demanda uma mudança de paradigmas, de alteração curricular, de sistemas de avaliação, de metodologias, de conceber a educação e o ser humano.

8.3. Depoimentos

Considerando o potencial formativo pretendido por esta dissertação, uma vez que se elege o campo da formação de professores como objeto de discussão, optou-se por coletar depoimentos

de professores-pesquisadores que possuem uma experiência consolidada em relação ao uso das TIC para a formação do professor de línguas e para a prática pedagógica.

A pergunta: *Quais foram os avanços e quais são os desafios relacionados à utilização das TIC para a formação do professor de línguas e para a prática pedagógica?*

A partir dos depoimentos (*ver anexo*) de professoras pesquisadoras de reconhecida experiência da área da Linguística Aplicada, foi possível enriquecer e ampliar as discussões realizadas ao longo deste trabalho. O quadro abaixo sintetiza os dados elencados.

Quadro 6: Avanços e desafios do trabalho com as TIC para a formação docente

Avanços	Desafios
<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a textos autênticos e leitura em tempo real; • Capacidade de pesquisa e consulta; • Maior facilidade de escrita colaborativa; • Facilidade de acesso aos acervos literários; • Facilidade na aprendizagem de novas línguas; • Diferentes aplicativos e ferramentas que contribuem para a leitura; • Criação de redes de aprendizagem; • Compartilhamento de matérias de ensino; • Conversão das diversas mídias; • Aumento da inteligência coletiva; • Facilidade no ensino de Língua Portuguesa; • Possibilidade de exploração das múltiplas semioses; • Dinamização dos processos de formação docente; • Ressignificação dos métodos de ensino por meio dos suportes digitais; • Ampliação do interesse e da motivação no percurso formativo; • Possibilidades de trabalho com temas transversais; • Análise das possibilidades de exploração de vários gêneros discursivos em diferentes contextos midiáticos. • Socialização das experiências. • Aumento do input para a aprendizagem de línguas estrangeiras; • Diversificação das possibilidades de seleção/produção de materiais didáticos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Acesso a aplicativos e ferramentas que auxiliem os estudantes na leitura; • Distinção entre informações reais das <i>fake news</i>; • Acompanhamento das constantes atualizações dos dispositivos; • Falta de apoio técnico nas escolas; • Resistência às práticas inovadoras por parte dos gestores e professores; • Administração do tempo de trabalho.

<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade para ampliação das competências comunicativas; • Resignificação dos tempos e espaços escolares; • Exploração de intermultimedialidade (estabelecida entre textos verbais orais e escritos, imagens, vídeos, entre outros). 	
---	--

Fonte: elaborado pela autora

A partir do quadro acima, pode-se considerar que as pesquisadoras apontaram avanços relacionados à utilização das TIC para a formação do professor de línguas e para a prática pedagógica, que permitem a construção de uma visão ampliada acerca do contexto atual de ensino-aprendizagem de línguas.

Desse modo, ao contemplar como avanços as dimensões ligadas às possibilidades de acesso à diversidade de gêneros discursivos, suportes textuais, semioses, usos da linguagem, as pesquisadoras sinalizam, em seus depoimentos, a necessidade de a formação estar atrelada às demandas da sociedade da informação, na qual circulam textos diversos, com diferentes modos de interação. Além disso, a indicação da ampliação do acesso a materiais/recursos didáticos (aplicativos, por exemplo), das possibilidades de trocas de experiências, de pesquisa, de compartilhamento de ideias permite compreender que a formação docente não está mais circunscrita às instituições de ensino, mas integram o próprio perfil profissional do professor. Soma-se às questões apontadas o fato de as tecnologias dinamizarem a resignificação dos tempos e espaços escolares, uma vez que as interações são ubíquas.

Outra questão apontada pelos professores refere-se à possibilidade de formação de um professor mais crítico, dada às oportunidades de pesquisa, de produção própria, de troca de experiências.

Diante do exposto, parece inoportuno ignorar a relevância das Tic no processo de formação docente. Para Almeida (2000, p. 170) “[...] nenhum curso de formação deve restringir a exploração de determinado recurso (linguagem de programação, aplicativos ou outros). O objeto de estudo é o uso pedagógico de cada recurso.” A autora, ainda, enfatiza que é preciso:

Investir no professor, assessorá-lo para a incorporação da tecnologia de informação e comunicação – TIC à sua prática, valorizar o seu saber oriundo de sua experiência profissional, promover a articulação desse saber com teorias que ajudem a refletir e depurar essa experiência e, sobretudo, favorecer a sua atuação como um profissional crítico-reflexivo, comprometido com uma prática transformadora, progressista e prazerosa, na qual professores e alunos se situam em sua inteireza de ser humano

aprendente e utilizam as TIC para representar, compreender e atuar na melhoria de seu contexto, inserir-se no mundo, transformando-o e transformando-se. (ALMEIDA, 2000, p. 246).

Já no que diz respeito aos desafios, conforme mencionado nos depoimentos, a tecnologia pode mudar o cenário do processo de ensino, mas é preciso levar em consideração a presença de certa resistência às práticas inovadoras por parte dos gestores, que se sentem despreparados e, até mesmo, por parte dos professores, que não ignoram as potencialidades das Tic para a implementação de práticas pedagógicas mais interativas. Além disso, considera-se válido destacar como desafio a consolidação de investimentos para que profissionais da informática/computação possam criar/atualizar/viabilizar aplicativos/softwarewares voltados para o processo ensino-aprendizagem de línguas, a criação de políticas públicas para a implementação de estruturas físicas e logísticas das escolas. Outra questão digna de nota refere-se à criação de espaços nas escolas para criação de uma cultura de uma avaliação dos conteúdos compartilhados, com vistas a diminuir a divulgação de informações falsas ou preconceituosas.

Nesse contexto, segundo Valente (1999), o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento e entender por que e como integrar na sua prática pedagógica; também, deve ser capaz de vencer barreiras de natureza administrativa e pedagógica, permitindo a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo.

Dessa forma, a formação docente para uso das tecnologias requer uma nova organização curricular, distintas dos demais conteúdos que perpassam do currículo tradicional, que objetiva estabelecer relações entre teoria e prática.

Como esclarece uma das professoras entrevistadas, ao fazer uso das novas tecnologias, é possível ressignificar as práticas que são/ serão introduzidas no espaço escolar/formador, como mencionado pela participante: *“tenho pesquisado sobre gêneros multimodais, a fim de estudar as relações de sentido decorrentes de múltiplas semioses e refletir sobre a formação docente, elaborando possibilidades de trabalho com esses textos nas aulas de língua portuguesa”*.

Desse modo, segundo a entrevistada: *Formar professores que, por sua vez, formarão alunos que convivem diariamente com diferentes tecnologias digitais e, por conseguinte, gêneros discursivos próprios dessas esferas, requer conhecer – e, sobretudo, analisar e refletir sobre – o contexto atual, considerando as múltiplas linguagens do cotidiano e atualizando, a partir disso, as práticas escolares. ”*

Os resultados analisados evidenciam as potencialidades que o trabalho com as TIC proporciona, mas demanda também muita reflexão, uma vez que não basta aos professores saber manusear as tecnologias, é necessária uma reflexão crítica acerca de como os sujeitos (professores, alunos e cidadãos) são constituídos por meio do uso das tecnologias.

Desse modo, ao retomar as bases legais e articular seu conteúdo aos depoimentos dos professores, podemos compreender que a utilização de TIC na formação inicial ainda representa um desafio, pois as leis ainda apresentam determinações demasiadamente genéricas e os depoimentos dos professores demandam uma sistematização das ações realizadas em forma de um projeto de formação docente.

9. Considerações finais

Esta dissertação buscou problematizar a questão da configuração das propostas de formação de professores por parte de cursos de licenciatura em Letras em relação ao uso das tecnologias de informação e comunicação. Ao desenvolver a questão proposta, optou-se por contextualizar a discussão no âmbito do campo da Linguística Aplicada, com vistas a caracterizar a formação docente segundo essa perspectiva teórica. Desse modo, a reflexão desmembrou-se em dois pontos: a) bases legais que fundamentam a oferta e a organização dos cursos de Letras e b) estudo dos posicionamentos de coordenadores/professores e de pesquisadores acerca da realidade dos cursos de Letras brasileiros e pesquisadores sobre os avanços e os desafios do uso de TIC para a formação de professores. Considerou-se que, para compreender a configuração das propostas, foi importante articular campo teórico (L.A), legislação, posicionamentos de professores e de pesquisadores, contemplando as diferentes dimensões do processo de organização de uma proposta formativa de professores.

Nessa perspectiva, Santos (2002, p. 48) afirma que o motor da “transformação educacional” não está nas TIC por si, mas nas mudanças de valores, ideias e atitudes provocadas pelo seu uso na sociedade. Além de promover alterações na concepção de ensino e aprendizagem, a utilização das TIC modifica os papéis dos atores sociais envolvidos.

A partir das discussões que foram suscitadas neste trabalho, considera-se que a formação docente na perspectiva da formação humana integral para o uso das TIC na educação profissional, é fundamental, uma vez que esta formação implica em mudanças nas práticas docentes que irão contribuir com a formação discente, para que o processo educativo em sala de aula possa se dar pela relação entre docente e discente, de forma mediatizada pelos distintos materiais que compõem as TIC.

As teorizações e análises propostas por esta pesquisa sinalizam indicativos para uma reflexão sobre o processo de formação de professores no que diz respeito ao uso de recursos e ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

O processo de formação de professores é revestido de complexidade, é de suma importância que esteja atrelado às demandas sociais, pois é a partir dele é que se formam sujeitos críticos e reflexivos, que sejam capazes de contribuir para a melhoria do processo educativo. Nesse sentido, o uso de tecnologias na/para a formação de professores favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, que conduzem docentes em direção a práticas pedagógicas capazes de ressignificar a aprendizagem e habilitar os estudantes a atuarem mais criticamente na sociedade.

Diante das pesquisas, análises e coletas de depoimentos foi possível constatar que as novas tecnologias de informação e comunicação podem transformar os espaços e as metodologias de ensino, porém há muitas barreiras para que tais transformações se concretizem.

Considerando as bases e diretrizes legais, foi possível depreender que as determinações/orientações para os cursos de licenciatura em Letras carecem de uma abordagem que possibilite a implementação de um percurso formativo em que as TIC sejam efetivamente utilizadas, de modo a gerar aprendizagens e de possibilitar a constituição de sujeitos-professores para uma atuação pedagógica eficiente. Os excertos que se relacionam às diretrizes para a utilização das TIC nos cursos de Letras desvelam um enfoque bastante genérico e limitado, uma vez que não se dimensiona questões ligadas às especificidades de usos da linguagem nesse contexto, à natureza das interações sociais, aos multiletramentos, às diferentes semioses, às potencialidades desses recursos para a promoção de aprendizagens, às demandas de reflexão crítica para a análise crítica das informações que são veiculadas por meio das mídias.

Além disso, vale ressaltar que em inúmeros centros formadores, como dispostos nos gráficos e nas discussões, a incorporação das TIC no processo formativo é vista, na maioria das vezes, como cumprimento de regras, sem a devida atenção e reflexão. Por outro lado, as práticas pedagógicas, que são realizadas via TIC, quando realizadas de modo teoricamente orientado, contribuem significativamente para a proposição de estratégias de formação eficazes, como revelou um dos depoimentos de uma pesquisadora. Nesse contexto, considera-se ser de extrema importância uma reflexão acerca dos currículos que compõem a organização curricular, de forma a atender às demandas da sociedade da informação.

Ademais, é importante ressaltar que vários avanços já foram alcançados, segundo depoimentos das pesquisadoras. Assim, a contribuição dada por elas consiste em sistematizar tais avanços nos cursos de formação inicial, de modo que os futuros professores possam ressignificar suas percepções acerca dos usos pedagógicos das TIC para a sua própria formação, para a socialização de questionamentos e de experiências, para a seleção/produção de material didático, enfim, para o aperfeiçoamento de habilidades e competências.

Nesse sentido, refletir a respeito da formação docente implica reconhecer que o exercício de se constituir como sujeito-professor demanda uma motivação para a aprendizagem contínua, uma busca incessante de respostas, o enfrentamento de desafios, o compromisso ético com os usos da linguagem, uma formação teórico-metodológica sólida, uma compreensão crítica acerca da utilização das tecnologias como mediadoras dos processos de ensino-aprendizagem em suas diferentes instâncias.

10. Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos P.de. **Linguística aplicada**: ensino de línguas & comunicação. 3.ed. São Paulo, SP: Pontes, 2009.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. Proinfo: **informática e formação de professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2000.

AMEM, Bernadete Malmegrim Vanzella; NUNES, Lena Cardoso. **Tecnologias de Informação e Comunicação: Contribuições para o Processo Interdisciplinar no Ensino Superior**. Disponível no site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022006000300008. Acesso em 01 Fev. 2018.

ANSTEY, M.; BULL, G. **Evolving Pedagogies, Reading and Writing in a Multimodal World**. Australia: Education Services Australia, 2006.

BALADELI, Ana Paula Domingos. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. **Revista e-escrita**: Revista do Curso de Letras da UNIABEU, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2011.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. Capacidades e papel do professor de língua Portuguesa: A formação docente sob o ponto de vista da transposição didática externa de gêneros textuais. In: MAGALHÃES, Tânia; GARCIA-REIS, Andreia; FERREIRA, Helena Maria (orgs) **Concepção discursiva de linguagem ensino e formação docente**. Campinas, SP: Pontes editora, 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; MEDEIROS, Maria Augusta. **Análise linguística**: Afinal a que se refere? Cortez Editora, 2016.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001 – Homologado. Despacho do Ministro em 04 de julho de 2001, publicado no Diário Oficial da União de 09 de julho de 2001, Seção 1, p. 50. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> . Acesso em: 15 mar. 2018.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Os trabalhos do GT Formação de Professores, da ANPED (1994-1998). In: ANDRÉ, M. (org.). **Formação de professores no Brasil** (1990- 1998). Brasília: MEC/INEP/Comped, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. Em: MOITA LOPES, L.P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil, In. Signorini& Cavalcanti (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, p.115-126, 1998.

COSTA, R. M. E. M.; XEXÉO, Geraldo B. A Internet nas escolas: uma proposta de ação. **Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, v. 7, p. 105-118, 1996.

DIAS, A. V. M.; OTTONI, M. A. R. Da formação e qualificação de professores à prática em sala de aula: reflexos dos estudos sobre letramento, multiletramentos e letramentos digitais. In: Tânia Magalhães; Andreia Garcia-Reis; Helena Ferreira. (Org.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. 01ed.Campinas: Pontes Editores, 2017, v. 01, p. 255-276

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade, Gênero Textual e leitura. Multimodalidade, Capacidade de aprendizagem de leitura. In.: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**, p. 19-42, 2013.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky. Literacies, technology and language teaching. **The Routledge handbook of language learning and technology**, p. 115-121, 2016.

FRAGA, Camila Farias et al. Estudo da formação inicial do professor de língua portuguesa na UFSC: reverberações dos documentos oficiais no currículo do curso de letras. 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática libertadora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, R. de C. M. A formação de professores no contexto atual. **Revista de Educação**, v.14, n.18, 2011, p. 103-125.

GUILHERME DE CASTRO, M. F. F. "O ensino de línguas estrangeiras vinculado às concepções de linguagem". **Letras & Letras**, Uberlândia - Minas Gerais, v. 14, n. 01, p. 119-222, jul/dez. 1998.

HERNANDES, Vitória Kachar. Confluências externas e internas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 17, n. 1, p. 44-52, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JEWITT, Carey. **The visual in learning and creativity: A review of the literature**. Arts Council, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008, 141 p.

KENSKI, Vania. O Papel do Professor na Sociedade Digital. In: KENSKI, Vania. **Ensinar a Ensinar: didática pra a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira, 2001. p. 95-106

KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. **O ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Lingüística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: In: Signorini, I. e Cavalcanti, M. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KLEIMAN, A.B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In.: KLEIMAN, A.B. (org). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis) curso**, v. 8, n. 3, p. 487, 2008.

KRESS, Gunther. O ensino na era da informação: entre a instabilidade e a integração. Tradução de Beth Honorato. In: GARCIA, Regina; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quarterly**. 2001, vol. 35. n. 4, 2001.

KURTZ, Fabiana Diniz. Tecnologias de Informação e Comunicação e formação docente em Letras: uma análise qualitativa da legislação brasileira e portuguesa. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 79-93, 2015.

LA TORRES, S.; BARRIOS, Ó. **Curso de Formação para Educadores**, São Paulo, Madras Editora Ltda, 2002.

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

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999. 260 p.

LOPES, I. A. **Cenas de Letramentos Sociais**. Programa de Pós Graduação em Letras, UFPE, Recife, 2006.

MAGALHÃES, L.M.. Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: Ângela Bustos Kleiman. (Org.). **A Formação do Professor**: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2001, v. , p. 239-259

MAGALHÃES, S. M. O. ; SOUZA, R. C. C. R. de. Atitude transdisciplinar no contexto da pesquisa educacional. **Anais da conferência internacional sobre os sete saberes**, Fortaleza, Ceará, 2010.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é lingüística aplicada. In: Moita Lopes, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.

- MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. Parábola, 2006.
- MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papyrus, 2012.
- MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 12, 2004.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 3.a ed. Porto Alegre: Sulina. 2007.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel et al. **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1996.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. O Círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia: Revista Online de Literatura e Linguística**, n. 2, p. 1-18, 2009.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes. Sala de aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 41, n. 1, 2012.
- OLIVEIRA, MF de. Discutindo a formação inicial de professores de língua materna: o processo de disciplinarização dos saberes de referência. CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6. **Anais em CD-rom... São Paulo: Alab**, 2004.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**, Porto, Porto Editora, 1999.
- PRATA-LINHARES, Martha M. O professor e a formação de professores. In: SOUZA, Ruth C. C. R. de; MAGALHÃES, S. M. O. **Professores e professoras: poiésis e práxis**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011, p. 99-113.
- ROJO, Roxane H. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane H. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SANTOS, S. F. Processos de desenvolvimento de “novas práticas”: apropriação e uso de novas tecnologias. In: FILHO, A. V. e MONTEIRO, S. C. F. (Orgs.) **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 256 p.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial. *Inter-ação* (Goiânia), Goiânia, v. 1, p. 01-54, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo.** 3ª Edição. Editora Autêntica. 2010.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2001.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira R. A universidade frente ao desafio de transformar a informática em um instrumento pedagógico. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org). *Formar para o mercado ou para a autonomia?* Campinas: Papirus, 2006.

TARDIF, M. **A pedagogia:** teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, p. 327-349, 2010.

VALENTE, José Armando. Informática na educação no Brasil. Análise e contextualização histórica. In: VALENTE, J. A. (org.). **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. **Professor: tecnólogo de ensino ou agente social.** In: AMARAL; VEIGA (Coord.). *Formação de professores: políticas e debates.* Campinas, SP: Vozes, 2002.

VIAN JR, O. A educação linguística do professor de inglês. Em: SZUNDY, P.T.C *et al.* **Linguística aplicada e sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011. p. 61-75.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação:** um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Linguística Aplicada.** Ano, v. 5, p. 6-23, 2006.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES E COORDENADORES DE CURSOS DE LETRAS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

Proposta de roteiro de questionário

Prezado (a) professor (a),

Agradecemos a sua atenção e a presteza em colaborar com a nossa pesquisa. Informamos que ao contribuir com as respostas ao nosso questionário, você estará autorizando o uso dos dados para a constituição do corpus de nosso trabalho. Agradecemos a sua atenção!

Fernanda.

- 1- Estado em que está localizada a universidade:
- 2- Tipo de universidade (federal, estadual, municipal, fundação, particular):
- 3- Tempo de trabalho (atuação) na universidade:
- 4- A universidade em que você trabalha possui estrutura física para a implementação de procedimentos metodológicos que utilizam as TIC? Em caso positivo, descreva essa estrutura e como ela é usada.
- 5- Você prevê estratégias metodológicas que contemplem o uso de tecnologias de informação e comunicação em alguma atividade das disciplinas que você ministra no Curso de Letras? Em caso positivo, descreva como isso é efetivado.
- 6- As TIC estão contempladas na matriz curricular de seu Curso? Em caso positivo, de que forma?
- 7- No seu entendimento, qual é a importância de trabalhar as TIC em um Curso de Letras voltado à formação de professores?
- 8- No projeto pedagógico de seu Curso, há previsão do trabalho com as TIC? Justifique sua resposta, evidenciando o enfoque que é dado, caso haja a previsão.

APÊNDICE B: DEPOIMENTOS

Depoimento 1: *“Sou professora de língua portuguesa. Quando observo os avanços e as mudanças no ensino de línguas estrangeiras, vejo que estamos, nós da língua materna, um*

pouco mais lentos na adoção de práticas mais digitais, com uso de tecnologias e ferramentas que nos chegam via computadores de todos os tamanhos, incluindo o celular. Avançamos em relação ao acesso a textos que podemos ler em tempo real, aos vídeos que podemos assistir facilmente, à capacidade de pesquisa e consulta. Isso, sem dúvida, melhorou, abriu-se. Mas ainda temos muitos desafios, como descobrir empregos significativos para aplicativos e ferramentas que auxiliem os estudantes na leitura e na produção de textos, por exemplo, que são centrais para o ensino de português hoje. Há pesquisas sobre escrita colaborativa, com análises de usos de programas que podem facilitar a visualização de processos de escrita entre professores e alunos. No entanto, isso não é um padrão. Há também o ensino de literatura, que muitas vezes fica à margem das discussões sobre ensino, mas que é de extrema importância nas escolas e na formação das pessoas. Com as tecnologias digitais, a literatura fica mais acessível, assim como a pesquisa sobre autores e obras. Isso não quer dizer que tenhamos encontrado a solução para o fomento à leitura como gostaríamos. Temos hoje o problema da credibilidade e das fake News, por exemplo, que nos mostra que ser leitor crítico, capaz de distinção, é vital para quem navega nos ambientes digitais. Isso seria uma questão para as aulas de português, no entanto nem sempre chegamos aí. Melhoramos nosso acesso, nossa quantidade. Temos o desafio de melhorar a qualidade. ”

(Ana Elisa Ribeiro-CEFET-MG)

Depoimento 2: *“Em relação aos avanços e os desafios relacionados ao uso das tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores de línguas, listo os seguintes:*

Avanços:

- *No caso das línguas estrangeiras foi assombroso o aumento de input para a aprendizagem de línguas tanto como oportunidade para o próprio professor desenvolver suas competências comunicativas e acadêmicas como para selecionar material ou encontrar fontes para usar em seus próprios materiais. Antes da Internet, era muito difícil conseguir material autêntico e impossível usar jornais do mesmo dia ou da mesma semana, para citar apenas um exemplo.*
- *A possibilidade de interagir com outros professores e se inspirar em ações pedagógicas inovadoras.*
- *A possibilidade de ter voz e compartilhar ideias e produções de materiais e textos com reflexões sobre o ensino.*
- *A possibilidade de consultar bibliografia de todos os temas de interesse. O acesso a informação de toda natureza, incluindo os periódicos e as chamadas para eventos.*
- *A possibilidade de comunicação com os alunos que ultrapassa o tempo escolar.*
- *A quebra das paredes na sala de aula com atividades on-line e o incentivo à autonomia dos aprendizes.*
- *O uso de smartphones, que permitem o acesso a qualquer hora e em qualquer lugar, e os aplicativos para aprendizagem de línguas, incluindo os dicionários.*
- *A possibilidade de cursos para grandes grupos como no nosso projeto Ingrede, na UFMG, que acolhe a cada semestre quase 3000 alunos*
- *A ampliação de oportunidades de colaboração e o aumento da inteligência coletiva*
- *A criação de redes de aprendizagem*
- *A convergência das mídias reunindo tecnologias de texto, áudio e vídeo no mesmo equipamento*

Desafios

- *A atualização constante, pois novas tecnologias surgem a cada dia e outras se tornam ultrapassadas. Por atualização incluo também a dos equipamentos.*
- *O apoio técnico nas escolas*
- *O excesso de informações compartilhadas e a dificuldade de processar tanta informação.*
- *A resistência a práticas inovadoras por parte de gestores e até de colegas*
- *Por fim, administrar o aumento de trabalho, pois tanto a administração como os alunos não mais respeitam nossas férias, fins de semana e feriados. ”*

(Vera Menezes de Paiva-UFMG)

Meu nome é Jaciluz Dias, sou Assistente em Administração na Universidade Federal de Lavras (UFLA), onde cursei o Mestrado em Educação. Atualmente, curso o Doutorado em

Linguística na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde também me graduei em Comunicação Social.

A formação nessas áreas propicia o – e a busca por estudar essas áreas adveio do – meu interesse em utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) associadas ao ensino de língua portuguesa. Por isso, acho muito pertinentes pesquisas como esta, que procuram discutir os avanços e os desafios relacionados ao uso das TDIC na formação de professores de línguas.

Há muitas experiências que eu poderia citar, já que tenho pesquisado sobre gêneros multimodais, a fim de estudar as relações de sentido decorrentes de múltiplas semioses e refletir sobre a formação docente, elaborando possibilidades de trabalho com esses textos nas aulas de língua portuguesa. Escolho contar uma experiência muito significativa que vivi, durante o mestrado e que serviu de base para a elaboração da minha dissertação.

O objetivo principal dessa pesquisa (DIAS, 2017) foi problematizar o uso de diferentes artefatos multimídias, sob a ótica dos multiletramentos e das relações de intermultimedialidade, que podem ser estabelecidas entre textos, imagens, vídeos, entre outros, criando possibilidades de reflexão sobre as temáticas de relações de gêneros e sexualidades. E isso foi feito por meio de um curso de extensão semipresencial, denominado Corpo, saúde e sexualidades, que foi realizado pelo do Facebook e buscou contribuir para a formação docente de licenciandos da UFLA sobre o tema.

A metodologia utilizada pautou-se em discussões que partiram da análise de diferentes materiais: vídeos, imagens, músicas, textos escritos, entre outros, disponíveis na internet. A partir deles, a turma discutiu acerca de algumas questões norteadoras, relacionando tais materiais e apresentando outras produções. Esse método tornou o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e atraente, propiciando que os alunos discutissem e se apropriassem dos temas discutidos, conforme os próprios disseram em uma avaliação final. O curso também foi fundamental para que os graduandos pudessem ver como eles próprios podem utilizar as TDIC e as relações interdiscursivas em suas aulas, futuramente.

Todo esse trabalho foi relatado em uma pesquisa que deu origem a minha dissertação, a qual foi transformada no site <http://www.ded.ufla.br/tessituras/>. Mas, sobretudo, permitiu-me experienciar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para a formação de professores e no ensino de língua e linguagem. Formar professores que, por sua vez, formarão alunos que convivem diariamente com diferentes tecnologias digitais e, por conseguinte, gêneros discursivos próprios dessas esferas, requer conhecer – e, sobretudo, analisar e refletir

sobre – o contexto atual, considerando as múltiplas linguagens do cotidiano e atualizando, a partir disso, as práticas escolares.

*Jaciluz*Dias*

Juiz de Fora, 7 de novembro de 2018.

Referência

DIAS, Jaciluz. Tessituras multimidiáticas: linguagens, tecnologias e sexualidades. 2017. 179 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/15179>. Acesso em: 7 nov. 2018.