



AMANDA MENDONÇA PEREIRA

**LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS
DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO
INICIAL**

LAVRAS – MG

2020

AMANDA MENDONÇA PEREIRA

**LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA
ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE
LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL**

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

Profa. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida
Orientadora

LAVRAS – MG

2020

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

Pereira, Amanda Mendonça.

Letramento Digital e Formação de Professores: uma análise crítica das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial / Amanda Mendonça Pereira. - 2020.

112 p.

Orientador(a): Profa. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. Formação Docente. 2. Letramento Digital. 3. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. I. Almeida, Patricia Vasconcelos. II. Título.

AMANDA MENDONÇA PEREIRA

**LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE
CRÍTICA DAS PRÁTICAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM
FORMAÇÃO INICIAL**

**DIGITAL LITERACY AND TEACHER TRAINING: A CRITICAL ANALYSIS OF
THE DIGITAL PRACTICES OF LANGUAGE TEACHERS IN INITIAL TRAINING**

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

APROVADA em 10 de julho de 2020.

Profa. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida UFLA

Profa. Dra. Mauriceia Silva de Paula Vieira UFLA

Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro UFJF



Prof. Dra. Patricia Vasconcelos Almeida
Orientadora

**LAVRAS - MG
2020**

*Dedico este trabalho aos meus pais Eliana e Edson por estarem
sempre presentes e me apoiando.
Amo vocês!*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas bênçãos derramadas durante toda essa caminhada e por ter me iluminado para chegar até aqui.

Aos meus Pais, Eliana e Edson, e ao meu irmão, Lucas, por sempre acreditarem em mim e por estarem ao meu lado me apoiando nesta caminhada.

Ao meu noivo, Marcos, pelas palavras diárias de motivação, pela paciência e por estar sempre ao meu lado.

Aos amigos do mestrado, em especial à Karla pela ajuda, companheirismo e incentivo nos melhores e nos piores dias.

A todos os amigos que me incentivaram e ajudaram a concluir essa etapa.

À minha orientadora, professora Dra. Patricia Vasconcelos Almeida, por ensinar-me a caminhar no mundo acadêmico, pelas suas palavras de incentivo, pela dedicação, paciência e confiança durante essa etapa.

Às professoras doutoras Mauricéia Silva de Paula Vieira e Patrícia Nora de Souza Ribeiro que aceitaram prontamente o convite para participarem da banca de qualificação e defesa, e contribuíram muito para este trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UFLA que me proporcionaram grandes conhecimentos e uma nova visão acerca da formação docente.

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação, pela oportunidade.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente, para que eu pudesse concretizar essa etapa tão importante em minha vida.

MUITO OBRIGADA!

“Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.”
Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal investigar, por meio da análise das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial em uma Universidade Pública de Minas Gerais, os tipos de letramento digital de que esses professores fazem uso. A presente pesquisa apresenta referencial teórico que contextualiza questões referentes aos estudos em Linguística Aplicada sobre a formação de professores, campo onde se insere esta pesquisa, buscando estabelecer uma relação com as Políticas Públicas que regem o uso de tecnologias digitais nas escolas e também com estudos sobre o Letramento Digital e a Formação Inicial de Professores. Com o intuito de atender ao objetivo desse trabalho, a pesquisa foi realizada com quarenta (40) alunos do 8º período de Letras, matriculados na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Língua Inglesa. A metodologia utilizada caracteriza-se de natureza qualitativa, delimitada por meio de uma abordagem exploratória e de estudo de caso. Foram utilizados quatro instrumentos de geração de dados para a pesquisa – o questionário inicial, a análise dos fóruns virtuais de discussão, a observação presencial durante a realização da atividade de microensino e o questionário final. Os dados coletados durante a realização dessa pesquisa foram tratados tomando como categoria de análise o quadro dos tipos de letramentos digitais proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e também o quadro TPACK de Mishra e Koeler (2006). Os resultados mostram que os participantes possuíam, ao início da disciplina, habilidades relacionadas ao letramento em rede e ao letramento pessoal, de acordo com o quadro dos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), uma vez que suas práticas digitais apontavam para um uso das tecnologias digitais no nível pessoal, com o acesso constante às redes sociais. Após terem cursado a disciplina supracitada, foi possível perceber que os participantes adquiriram habilidades referentes ao letramento em jogos, letramento multimídia e letramento em filtragem, letramentos esses que estão relacionados ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Dessa forma, foi possível concluir que o curso de formação docente auxiliou no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores, uma vez que ao longo da disciplina analisada os participantes adquiriram novas habilidades referentes aos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Porém foi possível perceber, após as quatro fases da análise realizadas neste trabalho, que ainda é necessário que haja maior incentivo quanto ao uso das tecnologias digitais durante todo o curso de formação inicial, assim como um contato direto com elas por parte dos alunos para que seja possível assim contemplar mais habilidades dos diferentes letramentos.

Palavras-chave: Formação Docente. Letramento Digital. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

The main objective of this work is to investigate, through the analysis of the digital practices of language teachers in initial training at a Public University of Minas Gerais, the digital literacy types that these teachers use. This research presents a theoretical framework that contextualizes questions related to studies in Applied Linguistics on teacher education, a field where this research is inserted, seeking to establish a relationship with public policies that govern the use of digital technologies in schools and also with studies on Digital Literacy and Initial Teacher Training. In order to meet the objective of this work, the research was carried out with forty (40) students of the 8th period of Language Course, enrolled in the subject of Information and Communication Digital Technologies in teaching English language. The methodology used is characterized qualitatively, delineated through an exploratory approach and case study. Four data generation instruments were used for the research – the initial questionnaire, the analysis of the virtual discussion forums, the face-to-face observation during the microteaching activity and the final questionnaire. The data collected during this research were treated taking as an analysis category the table of digital literacy types proposed by Dudeney, Hockly and Pegrum (2016) and also the TPACK table of Mishra and Koeler (2006). The results show that the participants had, at the beginning of the subject, skills related to network literacy and personal literacy, according to the table of digital literacy types by Dudeney, Hockly and Pegrum (2016), since their digital practices pointed to a use of digital technologies at the personal level, with constant access to social networks. After having studied the aforementioned subject, it was possible to notice that the participants acquired skills related to literacy in games, multimedia literacy and literacy in filtering, literacies that are related to the pedagogical use of digital technologies. Thus, it was possible to conclude that the teacher training course assisted in the process of developing the digital literacy of future teachers, since throughout the analyzed course the participants acquired new skills related to the digital literacies of Dudeney, Hockly and Pegrum (2016). However, it was possible to notice, after the four phases of the analysis performed in this work, that it is still necessary to have greater incentive regarding the use of digital technologies throughout the initial training course, as well as a direct contact with them by the students so that it is possible to contemplate more skills of the different literacies.

Keywords: Teacher training. Digital literacy. Digital Information and Communication Technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Letramentos Digitais	39
Figura 2 - Quadro TPACK	48
Figura 3 - Ilustração do gráfico das atividades de microensino	75
Figura 4 - Ilustração do Gráfico das respostas quanto à Questão 2 do Questionário Final.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instrumentos de geração de dados e seus objetivos	56
Quadro 2 - Categorias de análise dos Letramentos Digitais	59
Quadro 3 - Categorias de análise do Quadro TPACK	61
Quadro 4 - Instrumentos de geração de dados, momento da pesquisa em que foi aplicado, categorias de análise e objetivos.....	62
Quadro 5 - Respostas dos participantes quanto à pergunta 5 do Questionário Inicial.....	67
Quadro 6 - Respostas dos participantes quanto à pergunta 4 do Questionário Inicial.....	69
Quadro 7 - Respostas dos participantes quanto à pergunta 10 do Questionário Inicial.....	70
Quadro 8 - Fórum de discussão sobre o uso das tecnologias digitais na educação básica.....	72
Quadro 9 - Respostas dos participantes quanto à pergunta 1 do Questionário Final.....	83
Quadro 10 - Respostas dos participantes quanto à pergunta 5 do Questionário Final.....	85
Quadro 11 - Respostas dos participantes quanto à pergunta 3 do Questionário Final.....	87
Quadro 12 - Respostas dos participantes quanto à pergunta 4 do Questionário Final.....	89
Quadro 13 - Respostas dos participantes quanto à pergunta 7 do Questionário Final.....	91

LISTA DE SIGLAS

TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
LA	Linguística Aplicada
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i> (Ensino de Línguas mediado pelo computador)
TPACK	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> (Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Introdução.....	21
2.2	Linguística Aplicada e Formação de Professores.....	21
2.3	A Formação Inicial de Professores.....	23
2.3.1	O lugar da prática e da formação reflexiva nos cursos de formação de professores.....	28
2.4	As Políticas Públicas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional.....	31
2.5	Letramento Digital.....	36
2.6	O Letramento Digital na Prática e na Formação de Professores	41
2.6.1	O Letramento Digital na Prática Docente.....	41
2.6.2	O Letramento Digital na formação inicial de professores	44
2.6.3	O Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK)	47
3	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.1	Introdução.....	51
3.2	Escolha da metodologia da pesquisa	52
3.3	O contexto de investigação.....	53
3.4	Sujeitos colaboradores e instrumentos utilizados para a geração de dados.....	54
3.5	Procedimentos para a análise dos dados.....	58
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	64
4.1	Introdução.....	64
4.2	A primeira fase da geração de dados: O Questionário Inicial	65
4.2.1	Os Letramentos presentes nas respostas do Questionário Inicial	65
4.2.1.1	Letramento em rede.....	66
4.2.1.2	Letramento Pessoal.....	68
4.3	A segunda fase da geração de dados: a relação entre os letramentos apresentados no Questionário Inicial e a interação nos fóruns virtuais de discussão	71
4.4	A terceira fase da geração de dados: a observação presencial dos microensinos.....	73
4.4.1	Observação dos microensinos	74
4.5	A quarta fase da geração de dados: o Questionário Final.....	79
4.5.1	Os Letramentos presentes nas respostas do Questionário Final	80
4.5.1.1	As respostas da Questão 1 do Questionário Final – A evolução dos conhecimentos	

relacionados aos letramentos.....	81
4.5.1.2 As respostas da Questão 5 do Questionário Final – A elaboração das atividades de microensino.....	85
4.5.1.3 As respostas das Questões 2, 3, 4 e 7 do Questionário Final – Avaliação da disciplina.....	86
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS.....	106
APÊNDICES.....	111

1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea vivencia um novo momento tecnológico, influenciado pela ampliação das formas de comunicação e informação. A difusão cada vez maior de suportes tecnológicos como celulares e computadores proporcionaram uma mudança na forma de comunicação atual. Com o objetivo de definir o que são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Kenski (2004) enfatiza que as TDICs são tecnologias que possibilitam o acesso e a veiculação de informações por meio de seus suportes (televisão, celular, computador). A partir da definição do autor, compreende-se que as TDICs ampliam as formas de pensar, agir, de se relacionar e também de adquirir conhecimentos, na sociedade contemporânea. Dito isso, entende-se que o uso cada vez maior da tecnologia digital e a mudança que esse uso provoca na sociedade e nas relações entre seus membros sugere uma mudança também nas práticas educativas das escolas.

Os alunos chegam às escolas com um domínio razoável das tecnologias digitais e seus usos, porém, segundo Zacharias (2016), muitas vezes o sistema de ensino atual ainda não se mostra preparado para integrar as tecnologias digitais ao contexto didático-pedagógico da sala de aula. A estrutura e organização escolar que prevalecem nas escolas continuam seguindo o modelo do século passado, sem levar em conta a inserção da tecnologia para fins pedagógicos. Desta forma, em relação ao uso das tecnologias digitais, ainda existem perspectivas consolidadas por parte dos professores sobre a ideia de ensinar e aprender tendo as tecnologias como mediadoras desses processos. Conforme Zacharias (2016, p. 27), “essas crenças, muitas vezes, baseiam-se em métodos prescritivos, que ressaltam a transmissão de conteúdos e priorizam a aquisição de conceitos pouco vinculados à realidade e à vida cotidiana”.

Levando em consideração a postura do autor, percebe-se que o ensino nas escolas continua desafiador, pois as práticas pedagógicas precisam ser constantemente repensadas e reformuladas para se adaptarem à multiplicidade cultural e semiótica por meio das quais a sociedade vem interagindo ao longo dos anos. Segundo Barton e Lee (2015, p.210), “começando por uma visão prática social, o primeiro passo é entender o conhecimento dos alunos e seus usos informais das novas mídias”. Para compreender tais questões é fundamental pensar em como a escola pode adequar o uso das tecnologias digitais à sala de aula, de maneira que os alunos possam ter entusiasmo para estudar utilizando-as, tanto quanto

eles o têm em suas práticas informais com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Verifica-se, então, a necessidade de pensar a formação inicial do professor de línguas de forma a oferecer, a esse futuro profissional, oportunidades para desenvolver um letramento digital voltado para uma prática pedagógica que atenda às demandas dos usos das TDICs. Os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17) apresentam a conceituação de letramentos digitais: “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital”. Ou seja, ser letrado digitalmente significa apropriar-se de um conjunto de habilidades necessárias para saber fazer um uso efetivo dos recursos disponíveis, reconhecer e identificar as inúmeras possibilidades existentes, integrar as tecnologias às suas demandas, para que assim, esse professor se torne mais crítico e autônomo em relação ao uso das tecnologias digitais.

Dito isso, pensando em formação de professores, Marzari e Leffa (2013) defendem que para o professor ser considerado letrado digitalmente é preciso que ele não só reconheça os recursos que estão à sua disposição, mas também se aproprie deles em sua prática didático-pedagógica, utilizando-os de forma criativa e reflexiva e assim seja hábil a ensinar seus alunos a ler e a escrever digitalmente. Segundo os autores, ao incluir novas práticas de letramento digital em suas aulas, o professor pode possibilitar que seus alunos desenvolvam competências e habilidades para agir de forma crítica e interativa em todas as esferas da sociedade e assim se tornem sujeitos ativos em suas próprias histórias.

Entende-se que essa pesquisa se justifica quanto ao aspecto social, pelo fato de a tecnologia digital atualmente estar presente em todos os setores da sociedade, e na sala de aula não ser diferente. Desta forma, o grande desafio das escolas é lidar com o conhecimento cada vez maior que os alunos possuem das TDICs e fazer bom uso delas pedagogicamente. Os alunos buscam a informação na internet e a levam para a sala de aula dispostos a discutir com o professor e os colegas. Por esta razão, o professor precisa se adaptar e também adaptar suas aulas para esse novo perfil de estudante. Usar a informação, proveniente dos meios digitais, de maneira crítica, é uma das particularidades do letramento digital, por isso, ele tem a função de promover a reflexão e a formação de cidadãos críticos e autônomos. Ou seja, não basta apenas ter conhecimento do uso da tecnologia para ser considerado letrado digitalmente, é preciso ter um conhecimento crítico desse uso.

Para que práticas pedagógicas diferenciadas sejam incluídas no dia a dia das salas de aulas, os professores precisam conhecer as linguagens digitais de seus alunos, para que

possam assim utilizar o conhecimento prévio deles para produzirem aulas de forma criativa e construtiva. É necessário que tanto os professores quanto os alunos sejam letrados digitalmente e aprendam a usar a tecnologia de forma crítica e não passiva. Porém, para que os professores possam incluir esses conhecimentos tecnológicos construtivos em sala de aula, eles também precisam ter uma bagagem bem estabelecida por parte de seus formadores.

Desta forma, a formação docente passa a ser um importante processo para se adquirir conhecimentos necessários para uma prática pedagógica que demande o uso de tecnologias digitais. Em uma pesquisa levantada por Gatti e Barreto (2009), em seu livro “Professores do Brasil: Impasses e Desafios”, as autoras analisam a estrutura curricular e a ementa de 32 cursos presenciais de faculdades de licenciatura em Letras do Brasil. Sobre este curso, elas chegaram ao resultado de que, do total de disciplinas que integram a área de conhecimentos específicos, apenas 2,4% são disciplinas de metodologia relacionadas ao uso das tecnologias digitais. É possível ver, na pesquisa supramencionada, que o foco dos cursos de formação de professores de línguas analisados seria o conhecimento específico. As matérias ligadas às tecnologias e às práticas da sala de aula passam a ser eletivas e os estudos passam a ser mais teóricos.

Diante desse fato, alguns documentos governamentais educacionais corroboram com essa pesquisa e evidenciam que, mesmo após mais de dez (10) anos, ainda prevalece uma supervalorização dos conhecimentos teóricos. Pode-se citar como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), criadas em 2015. Após a implantação dessa resolução, os cursos de formação inicial passam a ter uma única base comum curricular, sendo dividida em três núcleos: disciplinas das áreas de conhecimento específico, disciplinas de conhecimento pedagógico e atividades práticas. Dito isso, é possível observar, nessa resolução, que a carga horária referente a cada núcleo formador é discrepante, sendo duas mil e duzentas (2200) horas reservadas para conhecimento específico e pedagógico e apenas mil (1000) horas para atividades práticas, como o estágio supervisionado. Esse documento evidencia mais uma vez a supervalorização dos conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos.

Desta forma, torna-se importante a reflexão sobre a formação inicial de professores, que precisa ser pensada como uma tarefa complexa que envolve não só ensinar aos futuros profissionais conteúdos, mas ensiná-los a ensinar. E não se pode deixar de mencionar que, esse "ensinar" inclui o conhecimento teórico do conteúdo, mas também o "manuseio" das ferramentas que permeiam esse ensino, ou seja, os conhecimentos práticos. Na atual sociedade, essa tarefa se torna ainda mais árdua diante da diversidade de recursos tecnológicos digitais (ou não), disponíveis para o exercício da profissão docente.

Quando se reflete sobre cursos de formação com maior carga horária de disciplinas práticas e relacionadas com a realidade das salas de aula, pode-se pensar em professores com mais tempo de capacitação. Segundo Nóvoa (2009), há uma necessidade de se realizar mudanças na área da educação, porém percebe-se que ainda faltam de fato atitudes. Por esta razão, a formação de professores passa a ser um dos caminhos para uma mudança no atual cenário da educação.

Após apresentadas as questões teóricas iniciais dessa pesquisa, é importante ressaltar que o interesse nessa investigação tem relação tanto com a trajetória profissional quanto acadêmica da pesquisadora. A atuação como assistente técnico de educação básica, em uma escola municipal, em uma cidade no sul de Minas Gerais, trouxe questionamentos sobre esse assunto, de grande relevância atualmente. Como os aparelhos tecnológicos fazem parte dos instrumentos de trabalho da pesquisadora, é preciso ter conhecimento e habilidades no uso deles. Dito isso, durante os anos de atuação e experiência no âmbito escolar foi observado que são recorrentes os casos de professores que não possuem conhecimento sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, ou possuem o mínimo de conhecimento sobre tais aparelhos tecnológicos, o que dificulta a inserção dessas tecnologias na sala de aula.

Pensando nessas questões e considerando a experiência e vivência da pesquisadora, assim como a importância da inserção da tecnologia digital na prática pedagógica do professor e do desenvolvimento do letramento digital para as práticas em sala de aula, surgiu o problema que norteia essa investigação: O curso de formação docente auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores? Tendo em vista este questionamento, foi escolhido o curso de Letras como contexto de investigação, por ser a área de formação da pesquisadora. Dessa forma, houve a necessidade de analisar a grade curricular desse curso, para verificar quais disciplinas da grade contemplavam a temática do trabalho, com o intuito de restringir nosso contexto de investigação. Como resultado, encontramos apenas uma disciplina, nomeada como “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa”, que é disciplina obrigatória para alunos do 8º período do curso de Letras e, cujo objetivo principal, é trabalhar conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais. Sendo assim, essa disciplina foi escolhida para a investigação desse trabalho.

Considerando o problema de pesquisa e o contexto de investigação, foram delineados os objetivos desse trabalho, que são: Objetivo Principal - investigar, por meio da análise das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, matriculados na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, em uma

Universidade Pública do Sul de Minas Gerais, os tipos de letramento digital de que esses professores fazem uso; Objetivos Específicos: i) Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs; ii) Analisar se durante a realização das atividades de microensino¹, na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo; iii) Investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

Desta forma, com o intuito de responder ao problema de pesquisa e aos objetivos delineados, esse trabalho foi dividido em cinco capítulos, sendo o Capítulo I referente à Introdução da pesquisa, o Capítulo II relativo ao Referencial Teórico, o Capítulo III relativo à Metodologia da pesquisa, o Capítulo IV referente à Análise dos dados gerados e o Capítulo V relativo às Considerações Finais deste trabalho.

Dito isso, contextualizando as discussões teóricas que serão apresentadas no capítulo II, foram enfocadas questões relacionadas aos estudos em Linguística Aplicada sobre a formação de professores, campo onde se insere esta pesquisa, buscando estabelecer uma relação com as Políticas Públicas que regem o uso de tecnologias digitais nas escolas e também estudos sobre o letramento digital e a formação inicial de professores.

O capítulo III trata da descrição da metodologia empregada na presente pesquisa, que caracteriza-se de natureza qualitativa e quantitativa, delineada por meio de uma abordagem exploratória e de estudo de caso. Este capítulo apresenta o contexto de investigação da pesquisa: a disciplina de “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa”; os sujeitos colaboradores: quarenta (40) alunos do 8º período do curso de Letras matriculados na referida disciplina; os instrumentos utilizados para a geração de dados: dois questionários aplicados em diferentes momentos da disciplina, observação presencial da sala de aula e anotações de campo durante a realização da atividade de microensino e também análise dos fóruns virtuais de discussão que ocorreram na sala de aula virtual da disciplina; e por fim os procedimentos realizados para a análise dos dados.

¹ Microensino é uma atividade avaliativa em que os sujeitos de pesquisa, alunos matriculados na disciplina analisada, deveriam elaborar e aplicar uma atividade de ensino de língua inglesa por meio da tecnologia digital.

No quarto capítulo é apresentada a análise dos dados coletados e os resultados obtidos. Os dados coletados durante a realização dessa pesquisa foram tratados tomando como categoria de análise o quadro dos tipos de letramentos digitais proposto por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e também o quadro TPACK de Mishra e Koeler (2006). A análise dos dados está dividida da seguinte forma: primeiramente foram analisadas as respostas dos participantes ao primeiro questionário, com o objetivo de identificar, por meio da análise das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referiam ao uso pedagógico das TDICs. Em seguida foi exposta a análise dos fóruns virtuais de discussão, com o objetivo de contrastar com os resultados obtidos no primeiro questionário.

Posteriormente é apresentada a análise das atividades de microensino realizadas pelos participantes, obtidas a partir da observação presencial e anotações de campo da pesquisadora, com o objetivo de analisar se durante a realização das atividades de microensino na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo. E por fim, foram analisadas as respostas dos participantes ao segundo questionário, com o objetivo de investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxiliou no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

No quinto e último capítulo são apresentadas as considerações finais do trabalho investigativo, que discorrem acerca do desenvolvimento dos letramentos digitais que os participantes da pesquisa tiveram após cursarem a disciplina supracitada e também da reflexão sobre a importância do trabalho com as tecnologias digitais durante o curso de formação docente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Introdução

O presente capítulo, que é dividido em seis seções, apresenta o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Será defendida a posição de que a prática e a formação reflexiva são de fundamental importância na formação inicial do professor, assim como o desenvolvimento de seu letramento digital, que deve ocorrer ao longo dessa formação.

Em primeiro lugar, na seção 2.2, serão tratadas questões relacionadas aos estudos em Linguística Aplicada (LA) buscando evidenciar sua importância na formação de professores, campo onde se insere esta pesquisa. Em seguida, na seção 2.3 serão apresentadas discussões sobre a formação inicial dos professores, sob o ponto de vista da influência das políticas públicas na composição dos currículos dos cursos de formação, assim como a importância da prática e da formação reflexiva para a formação desses profissionais. Na seção 2.4 são abordadas políticas públicas que incentivam o uso das TDICs no contexto educacional, de maneira a analisar o que esses documentos versam acerca da necessidade de inseri-las na sala de aula.

A seção 2.5 expõe definições acerca do termo Letramento Digital e também a categorização proposta por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Logo, as discussões são encaminhadas para a seção 2.6 que trata da importância do desenvolvimento do Letramento Digital durante o curso de formação docente e conseqüentemente na prática do futuro professor. São tratadas também nessa seção questões referentes à relação entre o desenvolvimento deste letramento digital e o quadro TPACK de Mishra e Koehler (2006).

2.2 Linguística Aplicada e Formação de Professores

A formação docente é uma prática que deve ser (re)pensada como um processo contínuo e inacabado, pois no exercício da profissão o professor é exposto a novos desafios a todo momento. Pensando na formação do professor de línguas, é inegável que são necessários processos formativos específicos para capacitar esse profissional, processos esses que perpassam uma discussão sobre a formação docente em geral. Neste contexto, pode-se compreender o campo da Linguística Aplicada (LA), relacionado ao ensino de línguas e à formação docente, como uma proposta de reflexão que pode considerar as especificidades do objeto de estudo selecionado por esta pesquisa. Com o objetivo de contextualizar o campo da LA, será apresentado primeiramente um breve histórico de seu surgimento.

Segundo Siqueira e Alves (2016), a LA surgiu como área do conhecimento relacionada ao ensino de línguas nos Estados Unidos, no período da Segunda Guerra Mundial. Nesse momento consideravam-se objetivos específicos: a necessidade de realizar contatos com os aliados e os inimigos falantes de outras línguas, o que acabou resultando em uma grande produção de materiais para o ensino de língua e também a se considerar os estudos de metodologias sobre esse ensino. Neste período, apenas a Linguística Teórica era legitimada como ciência devido à sua abordagem formal a qual foi atribuída aos estudos linguísticos na época.

No momento em que foi apresentada ao Brasil, em 1960, a LA ainda era vista como dependente do embasamento teórico da Linguística, ou seja, ela não era considerada uma ciência. Em 1964 foi criada a AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada) que teve um papel fundamental na institucionalização da LA como ciência autônoma. Essa ampliação da LA resultou na efetivação dessa área como uma ciência inter/transdisciplinar, o que impulsionou a delimitação de um objeto de estudo específico que respondesse à necessidade da sociedade contemporânea.

Sobre o campo de investigação da LA, ao final dos anos 1990, segundo Rojo (2006), houve:

[...] uma insistência discursiva no tema da solução de problemas contextualizados, socialmente relevantes, ligados ao uso da linguagem e ao discurso, e na elaboração de resultados pertinentes e relevantes, de conhecimento útil a participantes sociais em um contexto de aplicação (escolar ou não escolar). (ROJO, 2006, p. 258).

Assim, a LA passa a ter como objeto de estudo o uso social da linguagem para além do contexto da sala de aula e a propor soluções para os problemas encontrados no que se refere ao uso da linguagem. A LA começa, então, a contemplar diferentes estudos: ensino-aprendizagem de línguas, formação de professores, tradução, letramentos e multiletramentos, estudos da linguagem e diversos contextos sociais.

No que se refere à formação de professores, a pesquisa em LA segundo Miller (2013), se justifica por quatro razões: i) aprofundamento do conhecimento sobre os processos de formação dos professores, o que promove um fortalecimento das práticas pedagógicas; ii) desenvolvimento de inovações no campo metodológico relacionado à pesquisa qualitativa e interpretativista nas ciências sociais; iii) elevação do status institucional dos formadores de professores; iv) e também pela mudança de ordem ética, social e identitária dos sujeitos envolvidos no processo de formação de professores.

De acordo com Miller (2013, p.101), “o formador de professores que pesquisa suas próprias práticas de formação e as de outros formadores é um linguista aplicado”, sendo assim, com uma postura investigativa, ele pode identificar a melhor metodologia de acordo com suas necessidades, assim como aprofundar seus conhecimentos sobre sua própria prática pedagógica. A partir do exposto, acredita-se ser possível formar professores crítico-reflexivos, investigativos e atuantes no processo de construção de sua própria identidade.

Pensando mais especificamente na formação de professores de línguas, campo de pesquisa do presente trabalho, a relevância da pesquisa em LA se mostra por, segundo Miller (2013), entender que trabalhar com a linguagem no mundo contemporâneo traz mais questões envolvidas do que somente “aprender línguas”. É necessário formar professores de línguas reflexivos e conscientes dessa complexidade, para que possam assim entender que a sala de aula pode se tornar um espaço para debates críticos-reflexivos a respeito do uso da linguagem. A partir desse entendimento, é plausível que os professores desenvolvam criticidade sobre suas próprias questões e busquem um aprofundamento do conhecimento quanto ao uso da linguagem, proporcionando assim um aprimoramento de suas práticas didático-pedagógicas.

Convém observar que é primordial que os cursos de formação de professores se preocupem em proporcionar aos professores em formação inicial uma qualificação que torne possível a eles compreender e questionar sua prática pedagógica, assim como ter um posicionamento crítico acerca do que se refere aos conhecimentos linguísticos. Assim, o profissional será incentivado a manter-se sempre com uma postura investigativa e reflexiva.

Isto posto, é importante ressaltar a importância da formação pedagógica e das disciplinas práticas nos cursos de formação de professores, visto que essa formação demanda uma prática reflexiva que torna o professor um profissional crítico, pesquisador e reflexivo sobre sua própria prática. Sendo assim, a próxima seção trata da formação inicial dos professores, sob o ponto de vista da influência das políticas públicas na composição dos currículos dos cursos de formação, assim como da importância da prática e da formação reflexiva para a formação desses profissionais.

2.3 A Formação Inicial de Professores

A formação inicial de professores é um importante processo na construção de novos conhecimentos para o exercício da profissão docente. Para Libâneo (2004, p.189), “[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágios”. Dessa forma, compreende-

se, portanto, que a formação inicial tem papel fundamental na composição dos saberes docentes, saberes esses que são constituídos por conhecimentos teóricos e práticos.

O tema da formação de professores no Brasil vem ganhando destaque nas pesquisas acadêmicas. Fala-se muito sobre a necessidade de uma reformulação dos cursos de formação de professores, porém segundo Nóvoa (2009), há um excesso de discursos e uma pobreza de práticas. Com o passar dos anos, desde o postulado pelo autor, a formação de professores teve avanços e retrocessos no que se refere às políticas educacionais. Essas políticas vieram conquistando espaço na história educacional com as promulgações das Leis e Diretrizes e Base da Educação Nacional, acompanhadas de pareceres, resoluções e diretrizes que discutem esta formação. A instauração dessas leis foi influenciada por pesquisas e discussões teóricas sobre a formação de professores (BARBOSA e FERNANDES, 2017).

As políticas educacionais trazem em seu escopo “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam”. (BRASIL, 2015, p.2). Assim, entende-se que os currículos dos cursos de licenciatura devem ser formulados levando em consideração o que é previsto nas leis e diretrizes educacionais. Será tratado neste trabalho sobre as principais políticas educacionais que influenciaram a formação docente no Brasil.

Um marco importante na história das políticas educacionais foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96). A publicação dessas diretrizes teve fundamental importância no entendimento do conceito de formação de professores. O artigo 61 da LDB 9394/96 - parágrafo único - trouxe a necessidade da formação dos profissionais da educação com base nos objetivos e necessidades dos diferentes níveis de ensino, reconhecendo então os desafios enfrentados na escola, que exigem um nível cada vez mais elevado de formação do corpo docente. No artigo seguinte, define-se que a formação mínima do professor de educação básica seja realizada em nível superior:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 20).

A implantação desses artigos trouxe impactos na formação docente, pois a exigência da formação em nível superior refletiu na criação e expansão de um número expressivo de instituições privadas de Ensino Superior, e, portanto, diferentes cursos direcionados para a docência. Essa diversidade de cursos ocasionou uma disparidade no que se refere à divisão

das atividades teóricas e práticas, pelo fato de não haver diretrizes claras que previssem essa questão. A LDB 9394/96 afirma que o curso de formação de professores deve ser dividido em teoria e prática, porém não estabelece a carga horária mínima.

Em 2002 são criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (DCNs), com o objetivo de definir a organização desses cursos. As DCNs passam, portanto, a serem o elemento central para a implementação da política educacional para a formação inicial de professores (GEHRKE e MALLAT, 2018). Segundo os autores, com a implantação das DCNs, a formação de professores passa a ser organizada pelo ensino por competências, sendo definido que esses cursos deverão considerar o “[...] conjunto das competências necessárias à atuação profissional” (BRASIL, 2002, p.2). Sendo assim, as competências passam a ser objeto norteador para a construção das propostas pedagógicas e dos currículos dos cursos de licenciatura.

Na redação das DCNs aparecem referências sobre as disciplinas teóricas e práticas dos cursos de formação de professores, sendo exigida, no artigo 12 desse documento, que esses cursos tenham sua carga horária definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica, atendendo aos seguintes critérios:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002, p. 04).

De acordo com estes três parágrafos do referido artigo, é possível perceber referências sobre a prática nos cursos de formação de professores. É estabelecido nestes parágrafos, que a prática deve estar presente durante todo o curso e ter relação com as demais disciplinas dos cursos.

Com a aprovação das DCNs, as instituições de ensino superior são obrigadas a adequarem seus projetos políticos pedagógicos e os currículos dos cursos de acordo com as exigências do documento. O ensino por competências e o estágio como formação prática são incluídos como objetivos centrais e, segundo Gatti (2010), as disciplinas específicas passam a prevalecer, o que dá pouco espaço para a formação pedagógica².

² A formação pedagógica é entendida por Garcia (1999, p.5) como “conhecimentos e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, com os estudantes; assim como sobre os princípios gerais do ensino [...]”.

Essa realidade é firmada em 2015, com a implantação da Resolução 02/2015 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015). A formação inicial é aqui entendida como “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura” (BRASIL, 2015, p.1). Segundo Gehrke e Mallat (2018, p. 93), a criação desse documento propõe mudanças no cenário educacional, por meio da compreensão da educação como um “processo emancipatório e permanente, que reconhece a especificidade do trabalho docente, conduzido pela práxis, na articulação entre teoria e prática, a partir da realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão”.

No artigo 5 das DCNs de 2015 é proposta então uma Base Nacional Comum Curricular para todos os cursos de formação inicial pautada em três núcleos:

I – Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais, articulando princípios e concepções, respeito a diversidade cultural e social, conhecimento multidimensional e interdisciplinar, pesquisas e estudos da legislação educacional e seus fundamentos;

II – Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizada pelo projeto pedagógico da instituição, abordando diferentes campos do conhecimento acerca do currículo, de aspectos pedagógicos, filosóficos, psicológicos entre outros;

III – Núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em seminários, atividades práticas articuladas, projetos, monitoria e extensão, entre outros. (BRASIL, 2015, p.9).

É importante observar que com a divisão dos núcleos formadores, os cursos de licenciatura são levados a integrar em seus currículos, disciplinas das áreas específicas do curso e suas metodologias, disciplinas de conhecimento pedagógico e também atividades práticas. No artigo 13 das DCNs de 2015 é apresentada a divisão da carga horária para todos os cursos de formação inicial de professores. Essa carga horária, referente a cada núcleo de formação, fica assim dividida: quatrocentas (400) horas de atividades práticas, quatrocentas (400) horas de estágio supervisionado, duas mil e duzentas (2200) horas reservadas para as disciplinas da área específica e de conhecimento pedagógico e duzentas (200) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, totalizando assim três mil e duzentas (3200) horas de carga horária total do curso.

Vale ressaltar que apesar da inovação trazida por este documento no sentido de especificar a carga horária reservada para cada núcleo formativo, percebe-se que se mantém a discrepância entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas que possuem uma carga horária bem inferior. Para Nóvoa (2017, p. 1111), “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional”. Ou seja, para o autor, a indicação por parte dos documentos governamentais de longas listas de competências que os professores devem ser capazes de adquirir ao longo da formação, influenciam diretamente os currículos de formação que passam a ser centrados nas competências ao nível de sala de aula, nos conhecimentos específicos. Os conhecimentos práticos e didáticos acabam por serem menosprezados e assim possuem uma carga horária muito inferior.

Importante mencionar que no que se refere ao curso de Letras, contexto de pesquisa do presente trabalho, o Parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001 - o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de vários cursos de licenciatura, dentre os quais o do curso de Letras, foi elaborado anteriormente às DCNs (2002 e 2015), porém ainda hoje é o documento que rege a regulamentação do curso. Esse documento traz orientações para a construção do currículo do curso: “Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar.” (BRASIL, 2001, p. 29). Analisando esse trecho percebe-se que a orientação é que o currículo deva abranger disciplinas teórico-práticas, porém a ênfase ainda é dada às competências e habilidades que o constituíram.

Outro trecho do documento que merece destaque se refere ao perfil dos formandos do curso:

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, **deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica** convencional, teórica e prática, ou fora dela. (BRASIL, 2001, p. 30, grifo nosso).

Observando a orientação, mais uma vez fica clara a exigência de múltiplas competências e habilidades a serem adquiridas durante o curso. Logo após essa orientação, é citada a lista dessas competências e habilidades que devem permear o currículo, a lista aborda exigências de natureza teórica, de domínio de conteúdo, de uso da língua e de métodos e técnicas. Ou seja, nenhuma referência é feita quanto aos conhecimentos práticos ou pedagógicos do ensino de línguas.

Há uma preocupação quanto à formação do professor de línguas ser baseado em competências e habilidades, haja vista a importância desse professor que uma vez que,

O papel da escola é formar cidadãos críticos e capazes de refletir sobre a sua realidade e, assim, atuar valorizando a vida de maneira ética e responsável, e o ensino de línguas tem grande responsabilidade nesse processo na medida em que adota práticas que privilegiam a língua como prática social, não apenas como código linguístico. (SANTOS, 2019, p. 49).

A autora expressa como o professor de línguas é de suma importância na formação de alunos críticos, autônomos e ativos na sociedade. Diante dessa responsabilidade, o profissional de Letras necessita de boa preparação durante sua formação, e para essa meta de boa formação ser atingida é de fato necessária a articulação entre os conhecimentos específicos, práticos e pedagógicos.

Com base nessas questões sobre a supervalorização dos conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos práticos nos documentos governamentais e considerando a importância das disciplinas práticas na formação do professor, na subseção seguinte será defendida a concepção de que a prática no curso de formação pode trazer contribuições na construção da postura reflexiva do futuro professor.

2.3.1 O lugar da prática e da formação reflexiva nos cursos de formação de professores

Como já dito anteriormente, a formação de professores se caracteriza como um espaço de construção de conhecimentos. Esses conhecimentos devem permear o campo teórico, pedagógico e prático, de maneira que o resultado final seja um profissional capaz de articular os conhecimentos específicos de sua formação, os conhecimentos necessários para sua prática-pedagógica e uma experiência prática que lhe possibilite refletir e adaptar-se de acordo com suas necessidades. Para tanto, é necessário que ao longo da construção da identidade profissional, o professor possa ter contato com uma formação de caráter crítico-reflexiva. De acordo com Mayrink e Costa (2017, p. 156), “a formação crítico-reflexiva está diretamente relacionada à transformação da ação e à transformação social e possui reflexos diretos na percepção que o professor tem de si mesmo e da realidade que o cerca”.

Infere-se, portanto, que a formação crítico-reflexiva se traduz como a formação de professores qualificados para atuarem de modo crítico e reflexivo, tornando-se competentes a fim de que consigam criar e adaptar sua prática pedagógica de acordo com uma exigência específica e assim construir significado em sua trajetória profissional. O professor reflexivo

precisa então, ser capaz de estabelecer uma consciência crítica da realidade e assim promover transformações em seu meio. Schön (1992, 2000), grande pesquisador do tema, traz em seus estudos a concepção da racionalidade prático-reflexiva. Ele postula que no momento de prática e ação do professor no ambiente escolar, ele se depara com dificuldades e incertezas, o que sugere uma reflexão crítica e intencional para lidar com a situação. De acordo com Schön (2000, p. 32) existem três momentos de reflexão sobre a própria prática: “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e por fim, reflexão sobre a reflexão na ação”.

O primeiro momento, a reflexão na ação, se baseia na reflexão que o professor realiza durante o desenvolvimento de sua prática em sala de aula, sem que haja interrupção da ação. No segundo momento, a reflexão sobre a ação se dá quando o professor, após o término de sua prática, reflete sobre o que ocorreu durante a aula, como resolveu conflitos inesperados e assim reformula mentalmente sua ação. O terceiro e último momento, a reflexão sobre a reflexão na ação acontece quando o professor reflete sobre suas ações anteriores e assim planeja uma ação futura com novas práticas.

As autoras Campos e Pessoa (1998) fazendo menção à teoria de Schön, explicam que é somente na reflexão sobre a prática que se pode orientar uma possível mudança na formação do profissional reflexivo, momento no qual ele se torna capaz de encontrar respostas para as incertezas do exercício diário da profissão e entender porque certas escolhas e aplicações de técnicas e métodos não são válidas. Assim, é a partir de uma reflexão consciente sobre a prática pedagógica que o professor deixa de atuar como mero reproduzidor de teorias e técnicas e assume sua autonomia e responsabilidade na construção de suas próprias estratégias de ensino.

Leffa (2001) afirma que a construção desse perfil de professor crítico-reflexivo depende de ações “menos ou mais explícitas, conduzidas fora do ambiente estritamente acadêmico e que afetam o trabalho do professor.” (p. 334). Dentre essas ações, é possível considerar as leis governamentais que instituem diretrizes sobre a maneira como a formação docente deve ocorrer, o que influencia no currículo das licenciaturas e conseqüentemente no perfil do professor formado.

É possível analisar as políticas educacionais e conseqüentemente os currículos dos cursos de formação de professores a partir da forma como os conhecimentos são apresentados nesses documentos, de forma metódica, como competências a serem contempladas. Essas competências são constituídas por habilidades referentes ao conhecimento específico do curso, o que nos permite considerar a importância destinada às disciplinas teóricas em detrimento das disciplinas prático-reflexivas.

A partir da análise das DCNs de 2015, torna-se possível perceber que ainda prevalece uma supervalorização do conhecimento teórico. Para formar um profissional crítico-reflexivo é necessário, antes de tudo, adaptar os currículos dos cursos de formação para o desenvolvimento de uma formação que contemple a teoria e a prática de maneira articulada e também proporcional no que se refere à carga horária. O conhecimento prático torna possível uma formação correspondente com a realidade que o futuro professor irá encontrar após o término de seu curso e promove uma aproximação entre a Universidade e as escolas. Nóvoa (1992) endossa esta reflexão ao dizer que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13).

Tanto os conhecimentos específicos, quanto os conhecimentos pedagógicos e a prática são de extrema importância na composição dos currículos dos cursos de formação. É por meio da articulação desses conhecimentos que se torna possível uma formação crítico-reflexiva e em conformidade com as exigências do exercício da profissão. As políticas educacionais demonstram preocupação com a necessidade de se estabelecer o lugar da prática nos cursos de formação de professores, porém essa é uma discussão que ainda precisa ser revista e aprimorada, como já dito anteriormente.

No que se refere aos conhecimentos práticos, mais especificamente ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino, objeto de pesquisa do presente trabalho, observa-se que as DCNs já fazem menção à importância do uso delas no contexto escolar. No inciso VI do artigo 5, o curso de formação docente é incentivado “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p.6). As TICs aparecem como forma de articulação entre a teoria e a prática, visando o ensino reflexivo.

Na próxima seção será abordada a questão do incentivo das políticas públicas para o uso das TDICs no contexto educacional, de maneira a analisar o que abordam esses documentos acerca da necessidade de se inserir as tecnologias digitais na sala de aula, para posteriormente estabelecer uma reflexão sobre a importância do letramento digital para a formação de professores.

2.4 As Políticas Públicas para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no contexto educacional

Nas últimas décadas é possível perceber um aumento expressivo na utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em todos os setores da sociedade. As tecnologias digitais alteraram a forma de comunicação e interação entre as pessoas e também a forma de aprender. Por essa razão, elas constituem um importante meio de informação e comunicação, uma vez que estão presentes no cotidiano de pessoas em todo o mundo. De acordo com Ribeiro (2018), é inegável o potencial pedagógico que elas possuem, podendo auxiliar nos processos de ensino-aprendizagem, colaborando para tornar o contexto da sala de aula mais próximo da realidade sociocultural do alunado.

Considerando essa potencialidade, leis que preveem e incentivam o uso das tecnologias digitais no ambiente escolar podem ser encontradas em alguns documentos governamentais. Dentre esses documentos oficiais serão destacados, neste trabalho, alguns cuja importância é fundamental na história da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), cuja última retificação válida é a lei 9.394/96, foi aprovada em dezembro de 1996, e regulamenta sobre toda a organização escolar da educação básica até o ensino superior. Além disso, trata também sobre os processos da formação docente. A LDB é considerada um marco na regulamentação da educação brasileira por trazer em sua legislação inovações e a garantia de ensino gratuito e de qualidade para todos. Isto posto, vale destacar que, para essa investigação, será ressaltado o que se trata nos artigos 32 e 36 dessa lei. Do primeiro temos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da **tecnologia**, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
(BRASIL, 1996, p.11, grifo nosso).

Como exposto no artigo 32, a palavra tecnologia aparece como parte fundamental da formação do cidadão. É possível perceber que, apesar de este documento ter sido elaborado há mais de 20 anos, já era previsto o ensino e a inserção das tecnologias (digitais ou não) para a formação básica do aluno começando no ensino fundamental. O artigo 36 trata das disposições referentes ao ensino médio e traz o incentivo ao uso das tecnologias, já dando destaque às TDICs no ensino presencial ou à distância:

Art. 36.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

VI - cursos realizados por meio de **educação à distância** ou **educação presencial mediada por tecnologias**. (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso).

Por meio deste documento, é possível constatar que as políticas públicas do país já se preocupam com a importância da inserção da tecnologia digital em sala de aula, não apenas como recurso didático, mas como ferramenta pedagógica para auxiliar o trabalho docente, assim como para tornar a relação entre aluno e professor mais interativa.

Nesta perspectiva e com o objetivo de apresentar diretrizes para nortear o ensino e a prática docente surgiram outros documentos após a criação da LDB. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram aprovados e distribuídos para as escolas em 1997, e eles “configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores” (BRASIL, 1997, p.13). Ou seja, segundo BRASIL (1997), os PCNs constituem uma proposta de currículo flexível, que pode ser adaptado de acordo com as necessidades e diversidades socioculturais da escola, dos professores e dos alunos, dando assim mais autonomia aos docentes. O documento é dividido conforme as áreas de conhecimento específico e as etapas do ensino básico.

No que se refere ao ensino de línguas, os PCNs entendem o ensino de línguas como atividades sociais, cuja aprendizagem se dá por meio das interações sociais (TÍLIO, 2019). Voltando nossa atenção para as tecnologias, em uma busca rápida, pode-se encontrar em algumas orientações dos PCNs, recomendações para o uso das tecnologias em sala de aula, seja nas versões mais antigas do documento, no que se refere às explicações quanto aos PCNs:

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação **às novas tecnologias da informação** e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras. (BRASIL, 1998, p.96, grifo nosso).

Ou nas versões mais atuais, no caderno de língua portuguesa, como competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio:

- **Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação**, na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida.
- **Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação**, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que

lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar. (BRASIL, 2000, p. 14, grifo nosso).

Como pode ser percebido nesses fragmentos, os PCNs trazem propostas de currículos que direcionam o uso das TDICs, em todos os níveis da educação básica, aliadas à prática do professor, como meio facilitador para o desenvolvimento sociocultural dos alunos. Percebe-se que existe uma preocupação de que os docentes incorporem as tecnologias digitais no contexto da sala de aula de maneira que os alunos estabeleçam um conhecimento funcional e crítico acerca de seus usos, sabendo assim adaptar e incorporar as TDICs às suas necessidades.

Outro documento governamental de suma importância para o contexto educacional é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja criação já era prevista pela LDB (9394/96), como disposto no artigo abaixo:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio **devem ter base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 09, grifo nosso).

A primeira versão da BNCC foi apresentada em 2015, posteriormente disponibilizada para discussões e contribuições da sociedade, passou por mais duas versões até a final que foi homologada em dezembro de 2018. Segundo BRASIL (2018, p.07), a BNCC “é um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” O documento orienta, a partir de diretrizes gerais e específicas para cada disciplina, as políticas educacionais para o ensino fundamental e ensino médio.

É válido ressaltar que a BNCC cita, em suas primeiras páginas, as dez competências gerais da educação básica, que podem ser entendidas como a junção entre os conhecimentos conceituais, habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais exigidas para o exercício da cidadania. Segundo BRASIL (2018), essas dez competências gerais devem ser asseguradas aos estudantes durante as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com o tema do presente trabalho: a importância da inserção das tecnologias digitais no contexto educacional, a competência geral 5 apresenta habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, baseando-se no uso crítico e responsável das TDICs:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Analisando o trecho acima, é possível perceber que a BNCC destaca a necessidade da inserção das tecnologias digitais no contexto da sala de aula, e ressalta que não se trata de usá-las apenas como meio ou suporte de conteúdos, mas é importante despertar nos alunos um conhecimento crítico, reflexivo e significativo sobre o uso das TDICs. Vale ainda ressaltar que o documento apresenta uma divisão baseada nas áreas de conhecimento específico de cada nível da educação básica. Dentro da divisão de cada área de conhecimento específico, é possível encontrar as competências específicas para cada área. Focando nas competências específicas para o ensino de língua portuguesa no nível fundamental, é possível também encontrar referências quanto às tecnologias digitais em sala de aula:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperímídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, **como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.** (BRASIL, 2018, p.72, grifo nosso)

A partir do trecho acima, constata-se uma preocupação, especificamente para o ensino da língua portuguesa nas escolas, quanto às novas formas de leitura e escrita dos textos, a partir da ampliação dos meios de comunicação com expansão da internet. Torna-se necessário trazer para o contexto da sala de aula, meios que auxiliem na formação dos alunos e atenda às demandas da sociedade atual em relação à diversidade cultural, de leitura e de escrita que surgiram com a ampliação do uso das tecnologias digitais nos diversos setores da sociedade.

Apesar de a BNCC ser um documento recente, homologado a menos de um ano, já existem estudos que apontam suas falhas e pontos frágeis. Para Rajagopalan (2019) ao propor um currículo comum com “aprendizagens essenciais” para todo território nacional, não está se levando em consideração a heterogeneidade, os diferentes sujeitos que constituem o alunado, com suas diferentes culturas e realidades sociais. Subentende-se que existam alunos “ideais”, para essas “aprendizagens essenciais”.

Acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a seu modo, necessidades e carências que lhes são próprias. Não é verdade, como os defensores de currículo unificado imaginam, que as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações, possam ser atingidas da mesma maneira – possibilidade essa fadada a conduzir à frustração inevitável e ao eventual desencanto. (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29).

Analisando a posição defendida pelo autor, é possível inferir que o currículo comum não pode abranger cada aluno em sua particularidade, e isso se torna um problema, pois a realidade do aluno precisa ser levada em consideração na elaboração do plano de aula do professor. Não só isso, se pensarmos no uso das tecnologias digitais no contexto educacional, o currículo comum pode vir a atender uma quantidade ainda mais restrita de alunos.

Outra fragilidade da BNCC é apontada por Gerhardt (2019), quanto ao ensino de língua baseado em competências. Ser competente, segundo a BNCC, é tomado como um “direito” que envolve a ideia de transferência de conhecimentos da sala de aula para outros contextos sociais. “Mas essa transferência se dá com a finalidade de resolver problemas em um mundo já dado, cuja construção não envolveu a participação das pessoas, e nem pressupõe qualquer ação de problematização da forma como esse mundo foi construído” (GERHARDT, 2019, p.97).

Generalizando o que o autor pontua, podemos partir da ideia de que serão formados alunos passivos, que não foram ensinados a refletir sobre as estruturas sociais do mundo, mas sim manterem-nas inalteradas. Ou seja, o ensino do modo que foi proposto, baseado em competências, pressupõe formação de cidadãos não críticos, alheios aos problemas sociais e, portanto, mais sujeitos ao domínio do opressor, assim como postula Freire (1987).

A partir do exposto, é possível compreender então que os três documentos analisados (LDB (9394/96), PCNs (1997) e BNCC(2018)) trazem propostas e orientações para a integração das TDICs ao contexto da sala de aula e também um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos para o uso das tecnologias digitais. Isto posto, podemos dar destaque à importância da formação do professor para o uso dessas tecnologias, uma vez que se mostra necessário que ele possua um domínio didático-pedagógico das ferramentas digitais e um conhecimento funcional de recursos que ele tenha disponíveis para exercer suas práticas em sala de aula.

Como nosso contexto de investigação é um curso de Letras, é importante relembrar que foi a Resolução CNE/CES nº 492/2001 de 03 de abril de 2001 que instituiu as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Curso de Letras. Sobre o perfil dos formandos, a resolução cita, dentre outras habilidades, que o egresso deve:

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, **de fazer uso de novas tecnologias** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (BRASIL, 2001, p.30, grifo nosso)

Uma das habilidades ressaltadas pela Resolução CNE/CES nº 492/2001 é saber fazer o uso de novas tecnologias, ou seja, o professor precisa adquirir/entender, ainda em sua formação inicial, o letramento digital imprescindível para fazer um uso das TIDCs em seu contexto de atuação de modo a explorar seu potencial pedagógico. Considerando a necessidade de compreendermos o que vem a ser o letramento digital desse professor em formação, nas próximas seções trataremos de definir o que é letramento digital e sua importância na formação do professor.

2.5 Letramento Digital

Para adentrar nas discussões sobre letramento digital, será apresentado primeiramente a origem e o conceito de letramento. Segundo Soares (2000, p. 47), a palavra letramento vem da língua inglesa “literacy” que significa “o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita”. Letramento é, portanto, uma prática social, pois diferentemente do termo “alfabetizado” que denota saber ler e escrever, letrado é aquele que faz uso de suas habilidades de leitura e escrita conforme sua necessidade nos diferentes contextos.

Integrado ao conceito de letramento pode-se encontrar diferentes tipos de letramento, Matencio (2014) afirma que “as práticas sociais, culturais e discursivas que emergem como resultado da complexidade estrutural das sociedades modernas resulta, por sua vez, em modelos de letramento diferenciados”. (p. 241). É possível compreender, então, a existência de uma multiplicidade de letramentos, constituindo, uma multiplicidade cultural e semiótica, e, portanto, constituindo os multiletramentos.

De acordo com Rojo e Moura (2012), o termo “multiletramentos” surgiu a partir dos estudos de um grupo de pesquisadores dos letramentos (Grupo de Nova Londres) em 1996. Multiletramentos remete aos novos letramentos surgidos a partir da multimodalidade dos

textos por meio dos quais a sociedade se comunica e da multiculturalidade da população. Segundo os autores, a multimodalidade textual se refere às muitas linguagens (verbais ou não-verbais) presentes nos textos contemporâneos, que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção para trazer significado.

Com o avanço das tecnologias digitais, as demandas de leitura e escrita também foram ampliadas, a multimodalidade dos textos atuais exige uma maior gama de habilidades dos leitores, é preciso saber acessar, editar, articular as ferramentas disponíveis. No que se refere à multiculturalidade, os autores remetem à importância de valorizar as múltiplas culturas no contexto escolar e assim também o universo cultural que o cada aluno traz para a sala de aula.

Isto posto, Rojo e Moura (2012) elencam algumas características dos multiletramentos, sendo elas: capacidade de serem interativos e colaborativos, promoverem a “quebra” das relações de poder estabelecidas e também por serem híbridos. Essas características se mostram diretamente relacionadas com as tecnologias digitais, o que implica dizer que o conceito de multiletramentos engloba o conceito de letramento digital, foco da presente pesquisa.

Desta forma, vale destacar que o termo letramento digital mostra-se relacionado às habilidades quanto ao uso das tecnologias digitais. Com o crescente aumento da presença das tecnologias digitais em nossa cultura, os modos de interação entre os membros da sociedade passam a ser influenciados e também moldados pelas TDICs. Portanto, se faz necessário o domínio de novas habilidades, que permitam aos indivíduos serem capazes de interagir com criticidade no meio digital e produzir significados.

Para Buzato (2006a), letramentos digitais são um conjunto de práticas sociais intrincados por meio de dispositivos digitais com finalidades específicas, podendo se estabelecer em diferentes contextos. Sendo assim, o letramento digital se dá por meio da interação entre o indivíduo e o meio digital, no qual, a partir de sua necessidade, é estabelecido um uso crítico e significativo das tecnologias digitais.

Corroborando com essa discussão, Xavier (2007) apresenta também considerações sobre o termo letramento digital, afirmando que ser letrado digitalmente implica uma mudança nas práticas de leitura e escrita tradicionais, para que assim, possam abranger não somente palavras, mas também códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens, uma vez que o suporte é alterado do livro para a tela.

Já a autora Freitas (2010) define o letramento digital como um:

Conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vindas

de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente. (FREITAS, 2010, p. 339).

De acordo com as palavras da autora, é possível considerar que para ser letrado digitalmente é necessário que o indivíduo possua algumas competências específicas para fazer um uso crítico e estratégico das TDICs. A autora postula que é a partir do uso crítico, individual ou socialmente compartilhado, das tecnologias digitais que o letramento digital se estabelece.

Importante destacar que dentro dos diversos conceitos relacionados ao letramento digital, encontram-se categorizações importantes defendidas por alguns autores que objetivam compreender um pouco mais sobre esse letramento e as habilidades relacionadas a ele. Neste trabalho será considerada a categorização defendida pelos autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), na qual, compreende-se que o letramento digital pode-se configurar em diferentes tipos de letramentos que evidenciam determinadas competências, as quais são necessárias segundo os autores, para o domínio dos recursos digitais.

Em seu quadro, os letramentos relacionados ao letramento digital são divididos em quatro pontos focais: i) linguagem, ii) informação, iii) conexões e iv) (re)desenho e são também organizados em ordem de crescente de complexidade³. O campo da linguagem se refere ao conjunto de letramentos relacionados à comunicação por meio da linguagem, já o campo da informação remete aos letramentos necessários para acessar, administrar e avaliar as informações obtidas digitalmente. O terceiro campo, das conexões, está ligado aos letramentos vinculados à comunicação e gerenciamento das informações obtidas por meio da conectividade digital. O quarto e último campo, o (re)desenho está relacionado aos letramentos necessários para se tornar crítico e reflexivo na medida em que consegue-se criar produções próprias no meio digital. Vemos na figura a seguir o quadro dos tipos de letramentos digitais:

³ Embora os autores tragam essa complexidade crescente dos letramentos digitais expostos no quadro, é relevante mencionar que a pesquisadora não compartilha dessa visão, uma vez que essa complexidade pode variar de acordo com o grau de instrução do sujeito e com seu nível de contato com as tecnologias digitais.

Figura 1 – Letramentos Digitais

	PRIMEIRO FOCO: LINGUAGEM	SEGUNDO FOCO: INFORMAÇÃO	TERCEIRO FOCO: CONEXÕES	QUARTO FOCO: (RE)DESENHO
<p>COMPLEXIDADE CRESCENTE</p>	Letramento impresso			
	Letramento em SMS			
	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
		Letramento em pesquisa	<i>Letramento pessoal</i>	
	Letramento em multimídia	Letramento em informação	Letramento em rede	
		Letramento em filtragens	Letramento participativo	
	<i>Letramento em jogos</i>		Letramento intercultural	
	<i>Letramento móvel</i>			
	Letramento em codificação			<i>Letramento remix</i>

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM (2016)

Após a exposição do quadro, os autores conceituam cada um dos letramentos digitais (2016, p. 23-58):

- a) Letramento impresso: habilidade de criar e compreender diferentes tipos de textos escritos, dominando o conhecimento de gramática, vocabulário, discurso, leitura e escrita;
- b) Letramento em SMS: habilidade de usar o “internetês”⁴ para se comunicar eficazmente;
- c) Letramento em hipertexto: habilidade e domínio do uso de hiperlinks em textos;
- d) Letramento em multimídia: habilidade de criar e interpretar textos com diferentes recursos: imagens, sons, mídias, etc;
- e) Letramento em jogos: habilidade de navegar, interagir e atingir objetivos por meio dos jogos;
- f) Letramento móvel: habilidade de, por meio das informações disponíveis na internet móvel, se comunicar, navegar, interpretar e contribuir;

⁴Se refere à linguagem utilizada no mundo virtual.

- g) Letramento em codificação: habilidade de criar, ler, escrever, criticar e (de)codificar a linguagem computacional;
- h) Letramento classificatório: habilidade de usar rótulos classificatórios e descritivos apropriados para pesquisas;
- i) Letramento em pesquisa: habilidade de usar eficientemente os mecanismos de busca;
- j) Letramento (crítico) em informação: habilidade de avaliar a veracidade e credibilidade das informações;
- k) Letramento em filtragem: habilidade de filtrar as informações obtidas na rede de acordo com suas necessidades;
- l) Letramento pessoal: habilidade de usar as ferramentas digitais de forma a construir uma identidade *online*;
- m) Letramento em rede: habilidade de construir conexões *online* para uso pessoal ou profissional com o objetivo de obter e repassar informações, se comunicar e também desenvolver uma influência *online*;
- n) Letramento participativo: habilidade de produzir e receber informações na rede, criando uma inteligência coletiva;
- o) Letramento intercultural: habilidade de interagir com sujeitos e documentos de diferentes culturas por meio de diversos contextos;
- p) Letramentos remix: habilidade de criar, modificar e redesenhar novos sentidos e novos textos no ambiente virtual.

Os autores ressaltam que, à medida que o conhecimento e as habilidades do indivíduo são desenvolvidos, de acordo com esses letramentos, mais esse indivíduo se aproxima de ser letrado digitalmente, isso implica em explorar e dominar os recursos disponíveis pelas tecnologias digitais. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) afirmam também que muitos desses letramentos se complementam e englobam outros letramentos, se tornando então macroletramentos, (são os letramentos que estão em negrito e itálico no quadro). Pode-se ver como um exemplo desses macroletramentos, o letramento pessoal, que está no campo das conexões, mas engloba habilidades referentes à linguagem (letramento impresso, multimídia e em codificação). Desta forma, a partir das características e definições dos letramentos, eles são tomados como categorias de análise para que seja possível listar os tipos de letramento digital presentes nas respostas dos dois questionários aplicados.

É importante enfatizar que os dados serão tratados tomando como base essa categorização dos tipos de letramentos digitais proposta por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), com o intuito de responder aos objetivos específicos i) e iii) deste trabalho, que são: i)

Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs; iii) Investigar se o curso de formação docente auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

Dito isso, acredita-se que, de acordo com os objetivos específicos, seja possível encontrar nas respostas dos participantes, os letramentos relacionados ao uso das TDICs para propósitos pedagógicos e também letramentos que atendam às necessidades pessoais dos sujeitos, tais como: Letramento impresso, Letramento em SMS, Letramento em multimídia, Letramento móvel, Letramento em pesquisa, Letramento em filtragem, Letramento pessoal e Letramento em rede. Essa suposição será confirmada ou não no capítulo III deste trabalho, que trata da análise dos dados.

Depois de ter sido apresentada a definição e as habilidades relacionadas ao letramento digital, a próxima seção trata da importância do desenvolvimento do letramento digital durante o curso de formação docente e conseqüentemente na prática do futuro professor. É discutida essa importância uma vez que entende-se que o professor formado precisa ser letrado digitalmente para ser capaz de utilizar essas habilidades em sua prática na sala de aula e assim incentivar e possibilitar aos alunos também desenvolverem esse letramento.

2.6 O Letramento Digital na Prática e na Formação de Professores

Conforme o foco de estudos deste trabalho investigativo que evidencia a importância da inserção das tecnologias digitais na sala de aula, a presente seção tem por objetivo ressaltar a importância do Letramento Digital na prática docente, no contexto da sala de aula e conseqüentemente da relevância de esse letramento ser desenvolvido na formação inicial dos futuros professores.

2.6.1 O Letramento Digital na Prática Docente

Diante das discussões apresentadas nas seções anteriores, é possível compreender a importância da inserção das TDICs na sala de aula, algo que, conforme comprovado na seção teórica 2.4, é orientado em alguns documentos oficiais que regem a educação no Brasil. Dessa forma, é possível também perceber a importância do desenvolvimento do letramento digital para o uso dessas tecnologias. Dito isso, após apresentação dessas questões, é imprescindível

encaminhar as discussões para o contexto da prática docente, uma vez que o desenvolvimento do letramento digital do professor é condição indispensável para o uso das tecnologias digitais em sua prática cotidiana.

A sociedade, atualmente, vivencia a inserção da tecnologia digital em diversos contextos, sendo eles sociais, comunicativos ou educativos. Essa inserção ocasiona mudanças nas atividades do dia a dia, nas práticas de trabalho assim como nas práticas escolares. As mudanças geradas pelas tecnologias digitais podem ser percebidas de forma significativa no contexto escolar, onde as práticas de leitura e escrita são (re)significadas devido ao fato das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) trazerem novos modos de comunicação e conseqüentemente de leitura e produção dos textos. Segundo Dias et al. (2012), somente as práticas de letramento tradicionais não são mais suficientes para proporcionar aos alunos a participação nas práticas sociais de leitura e escrita que são demandadas na sociedade atual.

Tais mudanças exigem habilidades específicas para a apropriação dessas práticas, de acordo com os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), no centro dessas 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 [...]” (p.17). Retomando as definições apresentadas na seção teórica 2.4, o letramento digital pode ser entendido como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p.17). Dessa forma, é, portanto, uma prática social, visto que é o uso eficiente das tecnologias digitais de acordo com uma necessidade específica.

No âmbito educacional, o uso das TDICs se mostra eficiente em termos de apoio pedagógico, o que demanda que o professor tenha um letramento digital para saber usufruir desse recurso conscientemente, localizando aplicativos, programas e outros recursos que auxiliem em sua prática pedagógica. No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, as TDICs podem ser facilitadoras, uma vez que a inserção de novas metodologias de ensino podem ser, muitas vezes, criativas e dinâmicas. Porém, “as tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino.” (LORENZI e PÁDUA, 2012, p. 39). Assim, não se trata de utilizar as tecnologias digitais apenas como meio ou suporte de conteúdos, mas sim de inseri-las no processo de ensino-aprendizagem de maneira significativa e fazer um uso competente delas.

Ribeiro (2018) endossa essa discussão afirmando que não basta recorrer a aplicativos ou a alguma ferramenta digital se esse recurso não potencializar algo que poderia ser realizado de outra maneira, ou seja, é preciso pensar primeiramente na pertinência do uso da tecnologia digital. A autora traz ainda sete questões para se refletir antes da inserção das TDICs no contexto da sala de aula que valem a pena algum destaque:

- Faz sentido usar?
- Qual é o objetivo?
- Atende?
- Faz diferença?
- Apenas substitui outro recurso mais tradicional (mesmo que seja a fala) ou é capaz de potencializar minha forma de ensinar e os modos de aprender?
- Com esta escolha, faço algo que não poderia fazer de outro modo?
- O que quero, de fato, é ensinar e aprender ou apenas empregar um recurso moderno? (RIBEIRO, 2018, p. 79)

Verifica-se, a partir dessas questões, que a inserção das TDICs na prática pedagógica do professor exige, antes de tudo, uma reflexão consciente acerca da relevância desse uso. Não basta apenas utilizar a tecnologia digital se esse uso não for reflexivo. Isto posto, acredita-se que o desenvolvimento das habilidades de letramento digital do professor pode contribuir no aprimoramento desse uso reflexivo, proporcionando a esse profissional a competência necessária para entender e utilizar as TDICs de acordo com seu objetivo didático-pedagógico.

É importante ressaltar que a utilização das tecnologias digitais no contexto da sala de aula não implica no abandono das práticas tradicionais de ensino, como aulas expositivas que utilizem quadro negro, giz ou papel. Como aponta Moran (2013), não há nada de errado em utilizar esses métodos de ensino, não é necessário romper com todas as práticas que antecederam as tecnologias digitais, porém a escola pode ser também um espaço para inovações, experimentações. De acordo com o autor o que não se pode é deixar-se cair na monotonia da repetição: “A rotina, a repetição, a previsibilidade é uma arma letal para a aprendizagem. A monotonia da repetição esteriliza a motivação dos alunos.” (MORAN, 2013, p. 13).

A demanda do alunado atual exige do professor uma postura mediadora, com a qual ele possa valorizar os conhecimentos prévios que os alunos trazem para a sala de aula, conhecimentos esses que se referem também ao uso das tecnologias digitais. Segundo Freitas (2010), a interação na internet possibilita aos alunos adquirirem um novo perfil de estudante, que pesquisa e traz informações relevantes para a sala de aula a fim de debater com o professor. Esse novo perfil de estudante sugere também um novo perfil de professores, que

não são mais vistos como detentores do saber, mas sim como orientadores possibilitando transformar esse saber adquirido de diversas fontes em conhecimento.

A partir das discussões feitas nessa seção torna-se possível perceber a necessidade do domínio das habilidades referentes ao letramento digital para a prática pedagógica dos professores. Porém para que essas habilidades sejam adquiridas, é preciso que em sua formação inicial, o professor seja instigado a desenvolver seu letramento digital por meio de atividades de uso efetivo das tecnologias digitais como instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Almeida (2006), é necessário mais do que apenas discutir sobre os usos das tecnologias, é imprescindível que o curso de formação de professores tenha como objetivo buscar alternativas para formar um profissional capaz de utilizar as TDICs com discernimento, coerência e criticidade.

Dito isso, será discutido na próxima subseção a importância do desenvolvimento do letramento digital na formação inicial do professor.

2.6.2 O Letramento Digital na formação inicial de professores

Diante da realidade contemporânea tecnológica que a sociedade vem vivenciando, parece de fundamental importância a discussão acerca da tecnologia digital no curso de formação de professores. A tarefa de (re)pensar a postura didático-pedagógica do professor em sala de aula torna-se cada vez mais necessária diante da mudança no âmbito educacional proporcionado pelas TDICs. Atividades de memorização e respostas exatas e definitivas não condizem mais com a realidade atual na qual o alunado possui um domínio e uma interação cada vez maior com a tecnologia digital. O papel da escola passa a ser mais relacionado a orientar do que a repassar conteúdos didáticos, com o propósito de formar cidadãos críticos em relação aos conteúdos e também ao uso das tecnologias digitais.

Como podemos ver em Buzato (2006b, p. 10), é necessária uma formação docente na qual os formadores sejam “mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais os professores possam ir se integrando de forma natural e significativa, tendo em mente seu próprio contexto de trabalho e suas necessidades de formação”. Compreende-se, portanto, a exigência em desenvolver, na formação do professor, habilidades práticas que sejam relacionadas com o contexto de trabalho desse profissional. Essas habilidades práticas se relacionam diretamente ao uso das TDICs, uma vez que o contexto da sala de aula muitas vezes exige que o professor tenha um letramento digital para lidar com essas ferramentas.

Esse letramento digital que é exigido ao professor precisa ser trabalhado eficazmente em sua formação inicial, de modo que ele possa ter, ao fim do curso, as habilidades necessárias para a inserção e o uso competente das TDICs. A autora Freitas (2010) nos chama a atenção para o fato de que

essa aproximação com o letramento digital não deve ser feita, necessariamente, a partir de determinada disciplina, mas por meio de um trabalho contínuo, no interior de todas as disciplinas nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico. (FREITAS, 2010, p. 345).

Dessa forma, o curso de formação docente precisa apresentar, nas ementas das disciplinas e também nas atividades extracurriculares, atividades que proporcionem ao futuro professor o desenvolvimento de seu letramento digital juntamente com a aquisição dos conhecimentos específicos e pedagógicos.

Com o desenvolvimento de seu letramento digital relacionado à sua prática pedagógica, o professor terá melhores condições de definir seus objetivos didático-pedagógicos e assim utilizar o melhor método de acordo com sua necessidade. Por essa razão, Sampaio e Leite (2011) afirmam que o letramento consiste “na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.” (p. 75).

Relacionando o letramento digital à formação inicial do professor de línguas, contexto de pesquisa do presente trabalho, podemos mencionar os preceitos de Marzari e Leffa (2013) quando afirmam que “a tecnologia requer que o professor de língua(s) desenvolva e domine novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e, portanto, capaz de formar futuros professores também digitalmente letrados.” (p. 04). O desenvolvimento do letramento digital no curso de Letras possibilita que o profissional formado seja capaz de dominar as novas habilidades de leitura e escrita surgidas a partir das TDICs e integrá-las à sua prática didático-pedagógica, e assim desenvolver também em seus alunos essas habilidades.

A autora Vieira (2013) corrobora com essa discussão ao apontar a relação direta existente entre o ensino de leitura/escrita e as tecnologias: “A língua, concebida como um sistema de signos histórico e social está, inegavelmente, ligada às tecnologias disponíveis. Assim, em relação ao ensino da língua materna, não há como dissociar o trabalho com a leitura/escrita e as tecnologias disponíveis.”(p. 06)

No que se refere ao ensino de línguas mediado pelo computador, CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) é uma área de investigação que surgiu na década de 60 e que, de acordo com Almeida (2006), em conformidade com Hubbard (2004), baseia-se em qualquer aprendizagem de línguas que envolva de forma significativa uma tecnologia digital, como o computador. Dessa forma, um dos objetivos de CALL é motivar mudanças nas estratégias tradicionais de ensino, de maneira que a inserção da tecnologia digital possa ocasionar uma melhora significativa na aprendizagem de línguas.

A autora defende que a tecnologia digital deve ser utilizada no contexto educacional de forma a proporcionar algum benefício ao ensino de línguas. Para isso, é preciso que haja uma constante reflexão tanto por parte do professor quanto dos alunos, no que se refere a rever as práticas, escolhas e decisões acerca da inserção dessas tecnologias. Pode-se inferir que se essa reflexão sobre o uso das TDICs for trabalhada na formação inicial do professor, ele terá melhores condições de refletir sobre seus usos em suas práticas futuras. Por essa razão, se faz importante acrescentar durante o processo de formação de professores, discussões teóricas críticas e reflexivas sobre os pressupostos que envolvem os estudos acadêmicos da área de CALL.

Salomão (2012) corrobora com essa discussão ao apresentar em sua pesquisa intitulada “A educação de professores de línguas em CALL: histórico e perspectivas”, a estreita relação existente entre CALL e a formação de professores de línguas. Conforme afirma a autora, os professores precisam, durante sua formação, serem motivados e direcionados ao uso das tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de línguas, de forma a aliar teoria e prática. A autora afirma ainda que os professores de línguas em formação devem atingir um domínio linguístico, pedagógico, reflexivo e crítico das tecnologias digitais.

Dito isso, é necessário ressaltar a importância da inserção das tecnologias digitais na formação inicial do professor, visando proporcionar um contato direto entre o aluno e as TDICs. De acordo com Almeida (2006), a inserção das TDICs por parte do professor formador pode possibilitar ao aluno assumir dois papéis nesse contexto: primeiramente como aluno vivenciando uma experiência de aprendizagem *online* e ao mesmo tempo se imaginando como futuro professor tendo a experiência de utilizar as TDICs em sala de aula. Essa inserção das tecnologias digitais na formação do professor pode facilitar o desenvolvimento das habilidades de letramento necessárias para cada experiência e também contribuir para a construção de uma identidade profissional desse futuro professor na qual ele consiga aliar as TDICs à sua prática pedagógica.

Conforme salienta Valente,

A formação do professor para ser capaz de integrar a Informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. [...] Finalmente, deve-se criar condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vividas durante a sua formação para a sua realidade de sala de aula, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. (VALENTE, 1999, p. 113).

O autor mostra nesse trecho que de fato a formação inicial deve ser um momento de construção de conhecimentos para o futuro professor. No que se refere ao uso das tecnologias digitais, a formação inicial deve proporcionar ao aluno/futuro professor, condições para o desenvolvimento das habilidades digitais relacionadas à prática pedagógica. Percebe-se então a importância de que a construção desse conhecimento seja elaborada de modo contextualizado, para que durante a formação o aluno/futuro professor possa experienciar o contato direto com a tecnologia digital e assim refletir e (re)construir sua própria prática pedagógica.

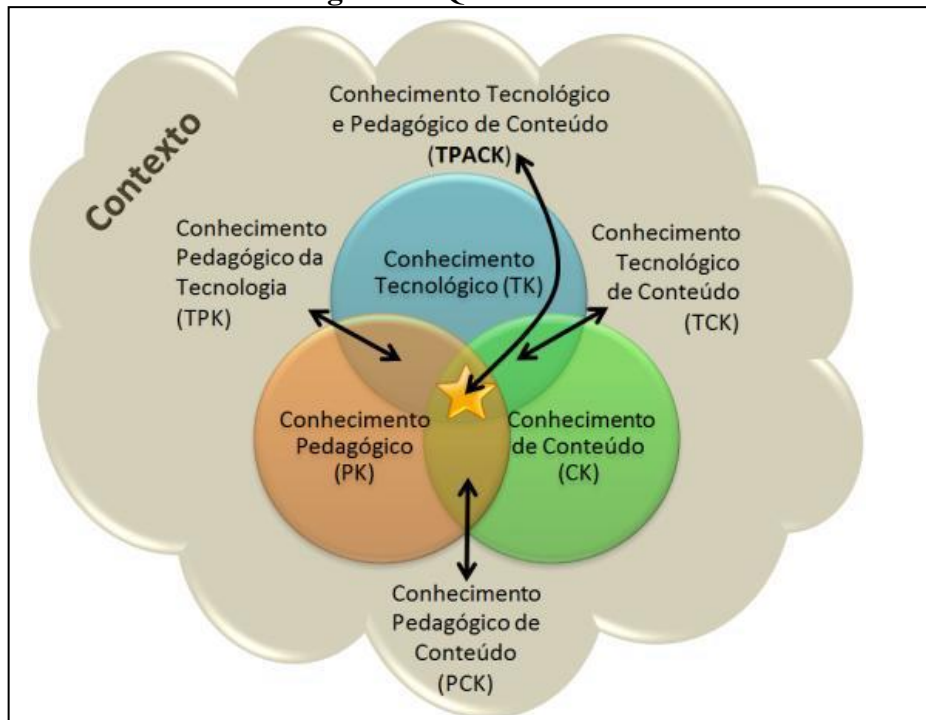
Isto posto, é possível destacar a importância de ser desenvolvido o letramento digital durante a formação inicial do professor, o qual deve acontecer de maneira contextualizada, sempre buscando relacionar os conhecimentos pedagógicos, de conteúdo e tecnológicos em todas as disciplinas da grade curricular do curso. Pode-se assim inferir que será possível que esse profissional se torne ao fim do curso mais reflexivo, crítico e competente no que se refere à construção de sua prática pedagógica.

Considerando essa integração entre os conhecimentos específicos, pedagógicos e digitais que são necessários na formação docente, os autores Mishra e Koehler (2006) construíram um modelo para a incorporação das tecnologias digitais ao ensino. Esse modelo, como se pode ver na subseção a seguir, é chamado de *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) ou Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo e descreve a integração de três conhecimentos que seriam necessários aos professores: o conhecimento pedagógico (PK), de conteúdo (CK) e tecnológico (TK).

2.6.3 O Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK)

A figura 2 ilustrada abaixo representa o modelo do Quadro TPACK elaborado por Mishra e Koehler (2006). De acordo com os autores, o TPACK pode ser compreendido como a integração do conhecimento de conteúdo (CK), pedagógico (PK) e tecnológico (TK).

Figura 2 - Quadro TPACK



Fonte: Cibotto e Oliveira (2017, p. 13) adaptado de Mishra e Koehler (2006)

Conforme apontado pelos autores, o conhecimento de conteúdo se refere ao conhecimento sobre os conceitos da disciplina a ser lecionada, o conhecimento pedagógico está relacionado às práticas e métodos de ensino-aprendizagem e o conhecimento tecnológico diz respeito aos conhecimentos e habilidades referentes ao uso das tecnologias.

Nesse viés, Cibotto e Oliveira (2017) afirmam que a ideia central do TPACK refere-se à interdependência entre os três conhecimentos supracitados, de forma que a integração entre eles resulte em um docente capaz de identificar como utilizar a tecnologia digital em favor do ensino-aprendizagem de seu conteúdo didático. Os autores apontam para a importância do contexto nesse processo, uma vez que ele influencia diretamente no conhecimento do professor e na aprendizagem dos alunos. Dito isso, cabe ao professor avaliar e compreender o contexto dos alunos para adaptar os conhecimentos descritos no quadro à realidade deles.

No que se refere às possíveis integrações entre os diferentes conhecimentos, Cibotto e Oliveira (2017), ao citarem Mishra e Koehler (2006), descrevem as quatro possíveis formas de conexão apresentadas no TPACK:

a) **Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK)** – Está relacionado ao conhecimento do professor de aliar questões pedagógicas ao conteúdo ensinado, de maneira a proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem. Inclui conhecer diversas metodologias e compreender quais se adequam melhor ao conteúdo, buscando sempre tornar o aprendizado mais acessível aos alunos.

b) **Conhecimento Pedagógico da Tecnologia (PK)** – Está relacionado ao conhecimento do professor de compreender como utilizar criticamente as TDICs em sala de aula visando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Ou seja, se refere a conhecer os benefícios e limitações das TDICs, reconhecendo qual se adapta melhor aos seus objetivos pedagógicos e como elas podem ser utilizadas no contexto educacional de forma a auxiliar na aprendizagem.

c) **Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (CK)** – Está relacionado ao conhecimento do professor de compreender a relação entre a tecnologia digital e o conteúdo da disciplina, na qual, muitas vezes, a tecnologia pode potencializar o ensino do conteúdo. Cabe ao professor refletir sobre as TDICs, avaliando suas possibilidades de utilização ou não, de acordo com o assunto da aula lecionada e o conteúdo didático, tendo como foco a aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos.

d) **Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo (TPACK)** – Está relacionado ao conhecimento do professor para aliar o ensino do conteúdo didático utilizando a melhor metodologia com a devida aplicação das tecnologias digitais de forma a buscar ensinar seu conteúdo utilizando técnicas pedagógicas diferenciadas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Esse último conhecimento, TPACK, representa a habilidade que seria ideal ao professor: utilizar as TDICs em sala de aula de forma a contribuir com suas escolhas pedagógicas e ensinar o conteúdo didático tendo como base o contexto em que os alunos estão inseridos, e como objetivo a aprendizagem. Para isso, ao professor, são necessárias habilidades referentes ao domínio do conteúdo didático, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos acerca das TDICs (seus usos, benefícios e limitações), assim como conhecer a relação direta entre esses três conhecimentos.

É importante ressaltar que o modelo TPACK busca demonstrar uma união entre os conhecimentos de forma a potencializar o uso das TDICs no contexto educacional com o objetivo de enriquecer as aulas e os conhecimentos dos alunos. De acordo com Sampaio e Coutinho (2012, p. 42), “o domínio do TPACK impõe ao professor uma compreensão das técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas para a construção do

saber por parte do aluno e não apenas como um apoio para ensinar”. Dessa forma, a partir da análise do quadro TPACK, pode-se refletir sobre a necessidade do desenvolvimento do letramento digital no curso de formação docente visto que, o desenvolvimento dessas habilidades referentes ao uso das TDICs pode estimular e facilitar o uso crítico e reflexivo delas na prática do professor.

Diante do exposto, no próximo capítulo serão tratados os aspectos metodológicos da presente pesquisa, que visa, a partir de uma abordagem exploratória e de estudo de caso, atender aos objetivos geral e específicos deste estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Introdução

O interesse nessa investigação tem relação tanto com a trajetória profissional quanto acadêmica da pesquisadora. A atuação como assistente técnico de educação básica, em uma escola municipal, em uma cidade no sul de Minas Gerais, trouxe questionamentos sobre esse assunto, de grande relevância atualmente. Os aparelhos tecnológicos fazem parte dos instrumentos de trabalho da pesquisadora, portanto é preciso ter conhecimento e habilidades no uso deles. Durante os anos de atuação e experiência no âmbito escolar, foi observado que são recorrentes os casos de professores que não possuem conhecimento sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, ou possuem o mínimo de conhecimento sobre tais aparelhos tecnológicos, o que dificulta a inserção dessas tecnologias na sala de aula.

Considerando a experiência e vivência da pesquisadora, assim como a importância da inserção da tecnologia digital na prática pedagógica do professor e do desenvolvimento do letramento digital para as práticas em sala de aula, surgiu o problema que norteia essa investigação: O curso de formação docente auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores? Tendo em vista este questionamento, foi escolhido o curso de Letras como contexto de investigação, por ser a área de formação da pesquisadora. Dessa forma, houve a necessidade de analisar a grade curricular desse curso, para verificar quais disciplinas da grade contemplavam a temática do trabalho, com o intuito de restringir nosso contexto de investigação. Como resultado, encontramos apenas uma disciplina, nomeada como “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa”, que é disciplina obrigatória para alunos do 8º período do curso de Letras e, cujo objetivo principal, é trabalhar conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais. Sendo assim, essa disciplina foi escolhida para a investigação desse trabalho.

Dito isso, a partir do problema de pesquisa e do contexto de investigação, foram delineados os objetivos desse trabalho, que são:

Objetivo Principal: investigar, por meio da análise das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, matriculados na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, em uma Universidade Pública do Sul de Minas Gerais, os tipos de letramento digital de que esses professores fazem uso;

Objetivos Específicos: i) Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs; ii) Analisar se durante a realização das atividades de microensino, na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo; iii) Investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

Sendo assim, neste capítulo serão descritos os aspectos metodológicos da presente pesquisa, relatando o contexto de investigação, os sujeitos colaboradores, os instrumentos para geração de dados e os procedimentos realizados para a análise dos dados.

3.2 Escolha da metodologia da pesquisa

Com o intuito de responder o problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa, delineada por meio de uma abordagem exploratória e de estudo de caso. Essa investigação se insere no campo da abordagem qualitativa, “uma vez que tem o ambiente natural como a sua principal fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11), visto que a coleta de dados foi realizada no ambiente da sala de aula de uma disciplina do último período do curso de Letras.

A autora Minayo (2007) aponta, em seu estudo, a definição de pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p.28).

Compreende-se, portanto que, assim como o presente estudo, a pesquisa qualitativa trabalha com estudos nos quais o processo de construção do conhecimento se mostra tão ou mais importante do que os resultados.

Dito isso, embora essa pesquisa seja caracterizada como qualitativa, ela apresenta também aspectos quantitativos, uma vez que mostra-se necessário apresentar informações

traduzidas em números (porcentagens), possibilitando assim analisá-las, para que seja possível entender melhor os resultados obtidos (SILVA e MENEZES, 2001).

Isso posto, pode-se dizer que quanto aos objetivos, a presente pesquisa é de abordagem exploratória, visto que envolve observação e análise do contexto de investigação. Segundo Gil (2010), a pesquisa exploratória tem o objetivo de aprimorar ideias e proporcionar uma maior familiaridade com o problema investigado. Trata-se de uma pesquisa preliminar que possibilita ao pesquisador definir a melhor metodologia a ser utilizada a partir de seu contato inicial com o objeto de pesquisa.

A presente pesquisa apresenta abordagem não só exploratória, mas também de estudo de caso no que se refere aos procedimentos técnicos de análise dos dados, por, segundo Gil (2010), apresentar um estudo mais aprofundado do objeto de pesquisa, o que permite uma interpretação mais detalhada dos resultados. Para Yin (2001, p. 32), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.”. Ou seja, o estudo de caso possibilita, após o estudo exploratório, investigar o fenômeno em sua complexidade de forma mais profunda, dentro de seu contexto real de ocorrência.

Vale ressaltar que como essa pesquisa envolve a prática docente e, conseqüentemente, o trabalho com seres humanos, foi necessário submetê-la à aprovação do Comitê de Ética (CAAE nº 15300419.9.0000.5148), antes de se efetivar a geração de dados (Anexo A).

3.3 O contexto de investigação

A escolha do contexto de investigação se deu a partir do objetivo principal da pesquisa que consiste em investigar, por meio da análise das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, matriculados na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, em uma Universidade Pública do Sul de Minas Gerais, os tipos de letramento digital de que esses professores fazem uso.

Dito isso, o contexto de investigação da presente pesquisa foi a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, ministrada no segundo semestre de 2019, no curso de Letras – Português e Inglês, em uma Universidade Pública de Minas Gerais. A disciplina supracitada é ministrada de forma presencial e é obrigatória para os alunos do curso de Letras, sendo ofertada no 8º período do curso. Ela ocorria sempre às segundas-feiras, das 19h às 20h40 e às terças-feiras, das 21h às 22h40,

totalizando 4 créditos na carga horária do curso. Era realizada no laboratório de informática, no qual é disponibilizado um computador para cada aluno e tinha o Campus Virtual⁵ como plataforma de ensino-aprendizagem. De acordo com a ementa da disciplina (Anexo B), disponibilizada pela professora regente, o objetivo da disciplina é trabalhar conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas mediado pelo computador, o impacto das TDICs em diferentes contextos educacionais e também o planejamento de aulas com recursos tecnológicos. Sendo assim, sua duração é de um semestre e são mesclados momentos teóricos e práticos por meio da tecnologia digital (Campus Virtual – Plataforma Moodle), visando a aprendizagem dos alunos.

A disciplina mencionada foi escolhida para a investigação baseada em três pontos positivos: o primeiro ponto é por ser ministrada para alunos matriculados no 8º período, o que contribuiu com a pesquisa, pois neste período os alunos já teriam cursado 80% das disciplinas obrigatórias do curso. O segundo fator de interesse para a escolha do contexto de investigação foi o fato de a disciplina ser realizada no laboratório de computadores, mesclando teoria e prática por meio da tecnologia digital. O terceiro e último ponto decisivo para a escolha se deu pelos microensinos realizados pelos alunos durante a disciplina, visto que seriam abordados temas relacionados com esta pesquisa, como: ensino-aprendizagem de línguas, metodologias de ensino, utilização das tecnologias da informação e comunicação no ensino de línguas, dentre outros.

3.4 Sujeitos colaboradores e instrumentos utilizados para a geração de dados

Com a finalidade de especificar os sujeitos colaboradores nesta investigação, faz-se necessário apontar as características dos alunos que participaram da pesquisa (professores em formação inicial) e da professora responsável pela disciplina.

Os participantes da investigação são alunos matriculados no 8º período do curso de Letras de uma Universidade Pública de Minas Gerais, que estavam cursando a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de língua inglesa. A sala de aula era composta por quarenta (40) alunos, sendo vinte e nove (29) do sexo feminino e onze (11) do sexo masculino, com idades entre dezoito (18) anos e quarenta (40) anos. Esses alunos aceitaram participar da pesquisa, e também que fossem observadas suas atividades durante as aulas e a apresentação dos microensinos.

⁵ O Campus Virtual é a Plataforma Moodle que a universidade usa para disponibilizar suas salas de aula *online*.

É importante lembrar que houve, primeiramente, uma conversa informal da pesquisadora com os participantes da pesquisa, quando foi explicado o objetivo da pesquisa, os instrumentos que seriam utilizados para a geração de dados e também a garantia de que a identidade deles seria resguardada em todos os momentos da investigação. Em seguida foi apresentado o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (Anexo C) para todos os participantes.

A professora responsável pela ministração da disciplina graduou-se na Universidade Federal de Uberlândia, UFU, em Letras (1997); cursou mestrado em Linguística também na Universidade Federal de Uberlândia (2000). Formou-se doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (2006), com um período na Inglaterra, na Universidade de Bath. Possui pós-doutorado em Linguística Aplicada – linha: Linguagem e Tecnologia, pela Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG (2019). Desde 2009 tem vínculo como professora de língua inglesa nesta Universidade Pública de Minas Gerais, no curso de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, estratégias de aprendizagem, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem, preceitos e utilização da Teoria da Atividade e da Pesquisa Narrativa.

É importante ressaltar que tanto os alunos quanto a professora responsável pela disciplina favoreceram as condições de realização dessa pesquisa. Desde o início os alunos se mostraram dispostos a contribuir com a investigação e responderem os questionários quando foram solicitados e a professora sempre se mostrou solícita em ajudar e fornecer acesso à sala de aula virtual da disciplina (campus virtual) para viabilizar a geração de dados.

Em relação aos instrumentos utilizados para a geração de dados, a investigação ocorreu a partir de quatro instrumentos: aplicação de dois questionários *online* para serem respondidos pelos alunos (Apêndice A e B), análise dos fóruns virtuais de discussão da disciplina e observação presencial da atividade de microensino. A escolha de quatro tipos diferentes de instrumentos para a geração de dados foi feita baseada nas técnicas do estudo de caso, para que, de acordo com Gil (2010), houvesse uma maior credibilidade e profundidade de análise nos resultados. Para fins de síntese, o quadro a seguir foi elaborado visando demonstrar os instrumentos de geração de dados utilizados, relacionando-os com seus objetivos.

Quadro 1 - Instrumentos de geração de dados e seus objetivos

FASE DA GERAÇÃO DE DADOS	INSTRUMENTOS UTILIZADOS	OBJETIVOS
Primeira fase	Questionário inicial	Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs.
Segunda fase	Análise dos fóruns virtuais de discussão	Contrastar com os resultados obtidos no questionário inicial.
Terceira fase	Observação presencial e anotações de campo dos microensinos	Analisar se durante a realização das atividades de microensino, na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo
Quarta fase	Questionário Final	Investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores

Fonte: Elaborado pela autora

Antes de falar sobre as fases de geração de dados, é importante mencionar que as perguntas utilizadas no Questionário Inicial e no Questionário Final foram adaptadas do livro “Linguagem Online: textos e práticas” de Barton e Lee (2015). Segundo os autores, a esse tipo de recurso para a geração de dados, dá-se o nome de tecnobiografia, ou seja, estudo da história de vida do participante em relação às tecnologias digitais.

Dito isso, a primeira fase da geração de dados consistiu na aplicação do primeiro questionário, denominado Questionário Inicial, que foi aplicado no primeiro dia de aula, momento em que os alunos ainda não haviam tido nenhum contato com a teoria ou a prática da disciplina. O propósito deste questionário foi responder ao objetivo específico i) desta pesquisa, que consiste em: Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs.

Na aplicação do Questionário Inicial, contabilizaram-se vinte e sete (27) respostas, pelo fato de ter sido aplicado em sala de aula e nem todos estarem presentes no momento. Vale ressaltar que o método questionário utilizado para geração dos dados foi escolhido para a realização da pesquisa devido aos pontos positivos apresentados por Gerhardt e Silveira (2009): maior liberdade nas respostas por causa do anonimato, respostas mais rápidas e precisas, economia de tempo, obtenção de grande número de dados, alcance de maior número de pessoas simultaneamente, visto que o número de alunos da disciplina era significativamente grande e o tempo para a realização das perguntas era uma aula de uma hora e quarenta minutos.

A segunda fase de coleta de dados foi baseada na análise dos fóruns virtuais de discussão da disciplina analisada. O objetivo da análise foi contrastar com os resultados obtidos no primeiro questionário. É importante mencionar que a sala de aula virtual é usada pela professora regente da disciplina como apoio pedagógico, servindo de suporte para os materiais a serem lidos pelos alunos e também às tarefas pedagógicas solicitadas pela professora. Dentro de cada tarefa pedagógica, foram criados pela professora, fóruns de debate nos quais os alunos deviam comentar suas percepções e experiências sobre determinado assunto. Vale ressaltar que as interações nas atividades e nos fóruns de debate da sala de aula virtual eram parte integrante da nota final do aluno na disciplina, por essa razão existia uma participação bastante significativa em termos de quantidade e nem sempre em qualidade no conteúdo das respostas.

A terceira fase da geração de dados foi apoiada na observação presencial, que ocorreu durante as apresentações dos microensinos elaborados pelos alunos. Importante ressaltar que a pesquisadora esteve presente na sala de aula nos dias destinados à apresentação dessa atividade e fez anotações de campo para registrar o que foi feito e suas percepções acerca das apresentações para assim facilitar a categorização dos dados posteriormente. O objetivo da observação presencial foi responder ao objetivo específico ii) deste trabalho, que consiste em analisar se durante a realização das atividades de microensino, na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo;

A escolha da observação como geração dos dados foi feita por, de acordo com Gil (2010), proporcionar uma maior aproximação entre os participantes e a pesquisadora, tornando assim o ambiente mais propício para entender os processos de ensino-aprendizagem que ocorreram durante a disciplina. As anotações de campo contribuíram para registrar o que

foi feito e as percepções da pesquisadora acerca das apresentações para assim facilitar a categorização dos dados posteriormente.

Por fim, a quarta fase da geração de dados consistiu na aplicação do segundo questionário, denominado Questionário Final, com o propósito de atender ao objetivo específico iii) da presente pesquisa: investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores. Esse questionário foi aplicado no último dia de aula da disciplina, momento em que os alunos já tinham passado por todos os momentos teóricos e práticos. Na aplicação do Questionário Final foram obtidas trinta e cinco (35) respostas.

3.5 Procedimentos para a análise dos dados

O objetivo da presente pesquisa é investigar, por meio da análise das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, matriculados na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, em uma Universidade Pública do Sul de Minas Gerais, os tipos de letramento digital de que esses professores fazem uso. Sendo assim, os dados desta investigação foram coletados na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, descrita anteriormente, objetivando atender aos objetivos específicos da pesquisa:

- i) Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs;
- ii) Analisar se durante a realização das atividades de microensino, na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo;
- iii) Investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

É preciso mencionar que os objetivos específicos são desdobramentos do objetivo geral da presente pesquisa, desta forma, o objetivo geral será atendido no momento em que todos os objetivos específicos forem contemplados. Para atender a esses objetivos, os dados serão tratados tomando como base os tipos de letramentos digitais propostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), no que se refere à fase 1, 2 e 4 da geração de dados (Questionário Inicial, Análise dos fóruns virtuais de discussão e Questionário Final), e o Quadro TPACK elaborado por Mishra e Koehler (2006) no que se refere à fase 3 da geração de dados (Observação presencial e anotações de campo dos microensinos).

Quanto ao quadro dos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), que foi exposto na seção 2.5 do capítulo 2 deste trabalho, ele será utilizado como categoria durante a análise das respostas dos participantes quanto ao Questionário Inicial, aos fóruns virtuais de discussão e ao Questionário Final. Dessa forma, com o objetivo de retomar esses letramentos, foi construído um quadro com as dezesseis (16) categorias e as habilidades a elas relacionadas.

Quadro 2 - Categorias de análise dos Letramentos Digitais (Continua)

PRIMEIRO FOCO: LINGUAGEM	Letramentos relacionados à comunicação por meio da linguagem
Letramento Impresso	Habilidade de criar e compreender diferentes tipos de textos escritos, dominando o conhecimento de gramática, vocabulário, discurso, leitura e escrita.
Letramento em SMS	Habilidade de usar o “internetês” para se comunicar eficazmente.
Letramento em hipertexto	Habilidade e domínio do uso de hiperlinks em textos.
Letramento em multimídia	Habilidade de criar e interpretar textos com diferentes recursos: imagens, sons, mídias, etc.
Letramento em jogos	Habilidade de navegar, interagir e atingir objetivos por meio dos jogos.
Letramento móvel	Habilidade de, por meio das informações disponíveis na internet móvel, se comunicar, navegar, interpretar e contribuir.
Letramento em codificação	Habilidade de criar, ler, escrever, criticar e (de)codificar a linguagem computacional.

Quadro 3 - Categorias de análise dos Letramentos Digitais (**Conclusão**)

SEGUNDO FOCO: INFORMAÇÃO	Letramentos necessários para acessar, administrar e avaliar as informações obtidas digitalmente
Letramento classificatório	Habilidade de usar rótulos classificatórios e descritivos apropriados para pesquisas.
Letramento em pesquisa	Habilidade de usar eficientemente os mecanismos de busca.
Letramento em informação	Habilidade de avaliar a veracidade e credibilidade das informações.
Letramento em filtragem	Habilidade de filtrar as informações obtidas na rede de acordo com suas necessidades.
TERCEIRO FOCO: CONEXÕES	Letramentos vinculados à comunicação e gerenciamento das informações obtidas por meio da conectividade digital
Letramento pessoal	Habilidade de usar as ferramentas digitais de forma a construir uma identidade online.
Letramento em rede	Habilidade de construir conexões online para uso pessoal ou profissional com o objetivo de obter e repassar informações, se comunicar e também desenvolver uma influência online.
Letramento participativo	Habilidade de produzir e receber informações na rede criando uma inteligência coletiva.
Letramento intercultural	Habilidade de interagir com sujeitos e documentos de diferentes culturas por meio de diversos contextos.
QUARTO FOCO: (RE)DESENHO	Letramentos necessários para se tornar crítico e reflexivo na medida em que consegue-se criar produções próprias no meio digital
Letramento remix	Habilidade de criar, modificar e redesenhar novos sentidos e novos textos no ambiente virtual.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

Dessa forma, a partir das características e definições dos letramentos que foram expostas neste quadro, eles são tomados como categorias de análise para que seja possível listar os tipos de letramentos presentes nas respostas dos participantes. Assim, a partir das

habilidades relacionadas a cada letramento, acredita-se ser possível atender aos objetivos específicos relacionados a esses instrumentos de geração de dados.

É importante mencionar que, no que se refere às respostas dos participantes quanto aos Questionários Inicial e Final, as perguntas contidas nestes questionários bem como as respostas obtidas, serão analisadas pela pesquisadora, a fim de delimitar as questões que melhor respondem aos objetivos específicos dos questionários. Dessa forma, foi necessário fazer uma seleção das perguntas e respostas a serem analisadas e, por essa razão, nem todas as questões contidas nesses questionários serão utilizadas na análise.

Quanto ao quadro TPACK de Mishra e Koehler (2006), que foi discutido na seção 2.6 do capítulo 2 do presente trabalho, ele será utilizado como categoria durante a análise da atividade de microensino. Para facilitar a visualização das categorias de análise relacionadas ao quadro TPACK, foi elaborado com quadro contendo as categorias e suas definições:

Quadro 3 - Categorias de análise do Quadro TPACK

INTEGRAÇÕES DOS CONHECIMENTOS	DEFINIÇÃO
Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK)	Está relacionado ao conhecimento do professor de aliar questões pedagógicas ao conteúdo ensinado, de maneira a proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem.
Conhecimento Pedagógico da Tecnologia (PK)	Está relacionado ao conhecimento ao professor de compreender como utilizar criticamente as TDICs em sala de aula visando o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (CK)	Está relacionado ao conhecimento do professor de compreender a relação entre a tecnologia digital e o conteúdo da disciplina, na qual muitas vezes a tecnologia pode potencializar o ensino do conteúdo.
Conhecimento Tecnológico e Pedagógico de Conteúdo (TPACK)	Está relacionado ao conhecimento do professor para aliar o ensino do conteúdo didático utilizando a melhor metodologia com a devida aplicação das tecnologias digitais de forma a buscar ensinar seu conteúdo utilizando técnicas pedagógicas diferenciadas de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de Mishra e Koehler (2006)

A partir das possíveis integrações entre os diferentes conhecimentos e suas definições, será possível analisar as atividades realizadas pelos alunos durante o microensino. Dessa forma, essas quatro integrações serão tomadas como categoria de análise a fim de responder ao objetivo específico a que se refere a observação dos microensinos.

Isto posto, para recapitular o que foi exposto nessa seção e sintetizar os procedimentos que serão utilizados para a análise de dados, é importante mencionar novamente as categorias de análise que serão utilizadas, de acordo com cada instrumento de geração de dados e seu objetivo. A análise dos dados será então assim categorizada:

Quadro 4 - Instrumentos de geração de dados, momento da pesquisa em que foi aplicado, categorias de análise e objetivos (**Continua**)

INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	MOMENTO DA PESQUISA EM QUE FOI APLICADO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
Questionário Inicial	Primeiro dia de aula da disciplina (19/08/2019)	Quadro dos Letramentos Digitais (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016)	Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs.
Análise dos fóruns virtuais de discussão	Durante a disciplina (26/08/2019)	Quadro dos Letramentos Digitais (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016)	Contrastar com os resultados obtidos no primeiro questionário.
Observação e anotações de campo dos microensinos	Durante a disciplina (21/10/2019 a 12/11/2019)	Quadro TPACK (MISHRA E KOHLER, 2006)	Analisar se durante a realização das atividades de microensino na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo

Quadro 4 - Instrumentos de geração de dados, momento da pesquisa em que foi aplicado, categorias de análise e objetivos (**Conclusão**)

INSTRUMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS	MOMENTO DA PESQUISA EM QUE FOI APLICADO	CATEGORIAS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
Questionário Final	Último dia de aula (02/12/2019)	Quadro dos Letramentos Digitais (DUDENEY, HOCKLY E PEGRUM, 2016)	Investigar se o curso de formação docente auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

Fonte: Elaborado pela autora

Depois de apresentados os procedimentos para a análise, o próximo capítulo apresenta efetivamente a análise e discussão dos dados gerados na pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 Introdução

O presente capítulo busca analisar e discutir os dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados nesta pesquisa: análise dos fóruns virtuais de discussão da disciplina de “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino de Língua Inglesa”, observação da sala de aula e anotações de campo durante a atividade de microensino e aplicação de dois questionários para os professores de línguas em formação inicial matriculados na disciplina mencionada. As informações obtidas nos quatro instrumentos de geração de dados são apresentadas de forma categorizada e decodificada por meio de quadros que mostram as respostas dos participantes da pesquisa. Os dados serão analisados de forma a atender aos objetivos da presente pesquisa descritos abaixo:

Objetivo Geral: Investigar, por meio da análise das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, matriculados na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, em uma Universidade Pública do Sul de Minas Gerais, os tipos de letramento digital de que esses professores fazem uso.

Objetivos Específicos:

1. Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs;
2. Analisar se durante a realização das atividades de microensino, na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo;
3. Investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

Como mencionado na metodologia, tendo como base esses objetivos, foram utilizados quatro instrumentos para a geração de dados. Dito isso, neste capítulo, os dados gerados por esses instrumentos de pesquisa serão tratados tomando como base os tipos de letramentos digitais propostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), no que se refere aos instrumentos 1, 2 e 4 da geração de dados (Questionário Inicial, análise dos fóruns virtuais de discussão e Questionário Final), e o Quadro TPACK elaborado por Mishra e Koehler (2006) no que se

refere ao instrumento 3 da geração de dados (observação presencial e anotações de campo dos microensinos).

4.2 A primeira fase da geração de dados: O Questionário Inicial

A primeira fase da geração de dados consistiu na aplicação do primeiro questionário, que é chamado de Questionário Inicial (Apêndice A). Esse questionário foi elaborado e respondido de forma *online* pela plataforma do *Google Forms*, o que garantiu o anonimato das respostas. O link para o acesso ao questionário foi disponibilizado na sala de aula virtual da disciplina, com o objetivo de facilitar o acesso dos participantes. É importante ressaltar que esse questionário foi aplicado aos professores em formação inicial no primeiro dia de aula, momento em que eles ainda não tinham tido nenhum contato com a teoria e nem com a prática da disciplina. Foram obtidas vinte e sete (27) respostas nesse primeiro momento, pois nem todos os alunos estavam presentes na sala de aula.

O Questionário Inicial apresentava dez (10) questões, agrupadas de acordo com seus objetivos: as perguntas de 1 a 3 se referiam à história de vida dos participantes em relação ao uso das tecnologias digitais, as perguntas de 4 a 7 se referiam às suas práticas digitais cotidianas, a pergunta 8 objetivava entender as transições referentes ao uso das TDICs ao longo das fases escolares do participante e por fim, as perguntas 9 e 10 se referiam a um futuro imaginado no qual eles tiveram que relatar como usariam as TDICs em suas práticas futuras como professores. Vale lembrar mais uma vez que essas perguntas foram adaptadas do livro “Linguagem Online: textos e práticas” de Barton e Lee (2015).

Tendo em vista o objetivo a que o Questionário Inicial se destina a atender, após sua aplicação foi possível perceber, a partir das respostas obtidas, que as perguntas que melhor atenderiam ao objetivo proposto seriam as perguntas quatro (4), cinco (5) e dez (10). Essas perguntas se referem às práticas digitais cotidianas atuais dos participantes e ao relato de seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por este motivo, elas serão destacadas nesta análise e apresentadas nas próximas seções.

É importante lembrar que serão analisadas as respostas dos participantes quanto a esse questionário tendo como base os tipos de letramentos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). O quadro foi apresentado na seção 2.5 do capítulo 2 da presente pesquisa, assim como no capítulo 3, que se refere à metodologia.

4.2.1 Os Letramentos presentes nas respostas do Questionário Inicial

Como já dito anteriormente, após a aplicação do Questionário Inicial, as respostas obtidas foram analisadas e decidiu-se, com base no objetivo proposto, destacar para essa análise as questões quatro (4), cinco (5) e dez (10). Elas serão apresentadas a seguir:

Questão 4 – “Pensando em como foi seu dia ontem, você poderia relatar onde e quando a tecnologia fez parte dele?”.

Questão 5 – “Quais as páginas de web/blogs que você mais visita?”.

Questão 10 – “O que você conhece sobre o uso da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem de línguas? Poderia citar alguns exemplos?”.

Com base nas respostas dessas três perguntas foi possível identificar nas práticas dos participantes, professores de línguas em formação inicial, dois tipos de letramentos apresentados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016): o **Letramento em rede** e o **Letramento Pessoal**.

4.2.1.1 Letramento em rede

A partir da análise das respostas obtidas na pergunta cinco (5) do Questionário Inicial “Quais são as páginas web/blogs que você mais visita?” foi possível constatar que os professores de línguas em formação inicial, participantes da pesquisa e alunos da disciplina analisada, possuíam, ao início da disciplina, o **Letramento em rede** em suas práticas digitais cotidianas.

Vale retomar que o **Letramento em rede**, de acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), se refere à habilidade de usar sua identidade online para interagir na internet por meio de redes profissionais ou sociais. Ele é essencial para a navegação nas redes sociais, assim como para a interação online. Os autores definem o **Letramento em rede** como sendo a “habilidade de organizar redes online profissionais e sociais para filtrar e obter informação; se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência.” (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 47). Esse letramento apresenta como característica a habilidade de utilizar as tecnologias digitais para construir uma rede profissional ou social e por meio dela obter informações relevantes e facilitar a comunicação.

Isto posto, o quadro 5 a seguir, apresenta as respostas de alguns participantes à pergunta cinco (5). A partir da análise das respostas foi possível perceber que, nesse

momento, 74% dos participantes usavam a internet/tecnologia digital para acessar suas redes sociais, plataforma de filmes online e/ou sites de buscas de informações.

Quadro 5 - Pergunta 5: Quais são as páginas web/blogs que você mais visita? Respostas dos P4, P5, P6, P8, P12, P19, P23, P27.

“SIG, Campus Virtual, <i>Facebook</i> ”. (P4)
“Campus Virtual, SIG, <i>netflix</i> e redes sociais”. (P5)
“ <i>Google</i> , <i>pinterest</i> , sites acadêmicos e sites de entretenimento”. (P6)
“ <i>Youtube</i> , <i>Facebook</i> e <i>Instagram</i> ”. (P8)
“Páginas de aprendizagem de idiomas, rádios estrangeiras, sites de decoração e redes sociais”. (P12)
“ <i>Facebook</i> , <i>Gmail</i> , <i>Youtube</i> e <i>Netflix</i> ”. (P19)
“ <i>Instagram</i> , <i>Google</i> , <i>Facebook</i> , <i>Twiter</i> ”. (P23)
“Gosto muito de ler notícias diárias no site do <i>Yahoo</i> e ler blogs relacionados ao ensino de língua inglesa”. (P27)

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário inicial utilizado como coleta de dados (2019).

Dos vinte e sete (27) participantes que responderam ao questionário inicial, percebe-se que vinte (20) citaram que usam as tecnologias digitais como forma de lazer, tendo as redes sociais como prática digital cotidiana. Isso nos possibilita associar as habilidades desses participantes como referentes ao **letramento em rede**, conforme pontuado pelos autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), por entender-se que eles utilizam as tecnologias digitais para a interação na internet por meio de suas identidades *online*.

Ainda observando as respostas dos participantes, é possível notar que apenas cinco (5) citaram a plataforma acadêmica da Universidade (SIG, Campus Virtual) como prática digital cotidiana. Dito isso, entende-se que esses participantes são direcionados pela Universidade ao uso das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem, pois o acesso a essas plataformas é feito desde o 1º período do curso. Os participantes acessam esses sites e os utilizam como apoio nas disciplinas que cursam, porém parecem ainda não ter desenvolvido uma consciência crítica desse uso.

Embasado em Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), esse fato comprova que as habilidades desses participantes quanto ao uso das TDICs ainda estão relacionadas ao uso pessoal, ou seja, eles ainda são descritos como usuários das TDICs e não sujeitos que já estão

criticamente vendo ou utilizando essas ferramentas como relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de línguas.

É importante mencionar que somente três (3) participantes citaram como prática digital o acesso a sites relacionados ao ensino de línguas, porém não é possível identificar se o objetivo desse acesso está relacionado ao ensino ou à aprendizagem de línguas. Dessa forma, é possível inferir que, possivelmente, os professores em formação inicial, participantes dessa pesquisa, ainda não apresentavam, ao início da disciplina, conhecimento/habilidades referentes ao uso pedagógico das TDICs na perspectiva de um professor de línguas.

4.2.1.2 Letramento Pessoal

A análise das respostas dos participantes à pergunta quatro (4) “Pensando em como foi seu dia ontem, você poderia relatar onde e quando a tecnologia fez parte dele?” e à pergunta dez (10) “O que você conhece sobre o uso da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem de línguas? Poderia citar alguns exemplos?” do Questionário Inicial permitiu a associação do conhecimento dos participantes com mais um letramento do quadro de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016): o **Letramento Pessoal**.

Retomando os dizeres dos autores, o Letramento Pessoal é descrito como a “habilidade de usar ferramentas digitais para formatar e projetar a identidade online desejada”. (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016, p. 44). Esse tipo de letramento é associado, portanto, ao uso das tecnologias digitais enquanto sujeitos que satisfazem suas necessidades pessoais, e assim como o letramento em rede, constroem uma identidade online. Os autores ressaltam que o **Letramento Pessoal** é classificado como um macroletramento por trazer em sua definição habilidades que englobam outros tipos de letramento, por exemplo, o letramento em rede.

É importante destacar que os dois letramentos apresentados são pertencentes ao mesmo ponto focal no agrupamento proposto pelos autores: o foco das conexões. Como já exposto anteriormente, este ponto focal é ligado aos letramentos vinculados à comunicação e ao gerenciamento das informações obtidas por meio da conectividade digital.

A pergunta quatro (4) do Questionário Inicial solicitou que os participantes relatassem como foi seu dia anterior em relação ao uso das tecnologias digitais. Algumas respostas são expostas no quadro 6 a seguir e mostram que 96% desses participantes relataram o uso das TDICs para fins pessoais, com práticas digitais relacionadas ao lazer.

Quadro 6 - Pergunta 4: Pensando em como foi seu dia ontem, você poderia relatar onde e quando a tecnologia fez parte dele? Respostas dos P2, P4, P5, P6, P7, P10, P11, P20, P25.

“Dentro de casa assistindo TV, assistindo filme no computador por meio de um serviço de <i>streaming</i> , mexendo no celular em mídias sociais e fazendo compras online, na rua quando fui ao banco, no supermercado quando passei o cartão de crédito”. (P2, grifo nosso)
“O tempo todo, desde que acordei até a hora que fui dormir”. (P4)
“Durante o dia todo, pois praticamente o tempo inteiro estamos ligados seja no celular, <i>tablet</i> , etc”. (P5)
“Em quase todos os momentos, pois o tempo todo estamos conectados nas redes sociais com amigos e familiares”. (P6)
“Presente em alguns momentos nas trocas de mensagens pelo <i>whatsapp</i> , acesso ao <i>facebook</i> e tudo isso pelo <i>smartphone</i> ”. (P7)
“Nos momentos de lazer”. (P10)
“Acordei com a ajuda do despertador do meu celular e imediatamente já olhei as redes sociais e a previsão do tempo. Usei meu celular para ouvir música e marcar uma carona pelo <i>whatsapp</i> . Depois usei para ver série e conversar com os meus amigos enquanto viajava. Quando cheguei em Lavras olhei o horário do ônibus que precisava pegar por um aplicativo. Por fim, usei para ver séries e ouvir música com os meus amigos”. (P11, grifo nosso)
“Utilizei meu celular para trocar mensagens, fazer uma ligação, assistir vídeos e escutar um podcast. Também usei um cabo hdmi para conectar meu <i>notebook</i> à televisão e assistir um filme”. (P20)
“Desde o momento em que acordei e acessei meu <i>Whatsapp</i> e minhas outras redes sociais (<i>Facebook, Twitter, Instagram</i>). Mas também houveram momentos em que precisei acessar o Campus Virtual e meu e-mail pessoal”. (P25)

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário inicial utilizado como coleta de dados (2019).

Pode-se inferir, pelas respostas dos participantes, que o uso das tecnologias digitais por eles é constante durante o dia a dia, porém nesse momento é voltado principalmente para o acesso às redes sociais e atividades de lazer. Essa análise nos permite corroborar com o exposto na subseção anterior (4.2.1.1) e interpretar que, dos vinte e sete (27) participantes, professores de línguas em formação inicial, vinte e seis (26) citaram o uso cotidiano dessas ferramentas apenas para o lazer, indicando assim que apesar de estarem no último período do curso, parecem ainda não possuir um conhecimento/uso das tecnologias digitais voltado para o potencial pedagógico delas. Pela análise dos dados obtidos, é possível entender que esses participantes apresentavam ao início da disciplina um conhecimento/habilidade sobre o potencial das TDICs enquanto usuários das mesmas, habilidade que se refere ao **Letramento Pessoal**, conforme Dudeney, Hockly e Pegrum (2016).

A pergunta dez (10) requisitou que os participantes demonstrassem seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, uma vez que estando eles em um curso de formação de professores é esperado que tivessem algum conhecimento nessa área. O quadro 7 a seguir, mostra que 84% dos participantes tiveram respostas muito superficiais a essa questão, dando a entender que eles não compreendiam efetivamente o potencial pedagógico das TDICs.

Quadro 7 - Pergunta 10: O que você conhece sobre o uso da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem de línguas? Poderia citar alguns exemplos? Respostas dos P1, P3, P4, P6, P7, P8, P12, P15, P17, P19

“Criação de <i>blogs</i> , salas de bate-papo”. (P1)
“Conheço os sites de aprendizado de outras línguas”. (P3)
“Nada”. (P4)
“Com o avanço da tecnologia, o investimento em vídeo aulas e aplicativos tem sido de grande importância para o ensino”. (P6)
“Não conheço muito, mas poderia citar os jogos e aplicativos que podem auxiliar no ensino-aprendizagem de língua inglesa”. (P7)
“Meu conhecimento até o momento é superficial , mas acredito que terei a oportunidade de aprender mais sobre o assunto. No momento compreendo que o uso das tecnologias se dão através de aparelhos tecnológicos, como por exemplo computador, um <i>data show</i> entre outras ferramentas”. (P8, grifo nosso)
“O aprendizado pode ser potencializado pelo uso de aplicativos, <i>podcasts</i> , <i>blogs</i> , <i>vlogs</i> ”. (P12)
“Dependendo do tema da atividade até um filme é uma ferramenta de aprendizagem, jogos eletrônicos, <i>Duolingo</i> entre outros”. (P15)
“Ainda conheço pouco. Espero que essa disciplina amplie meu leque de possibilidades”. (P17)
“Conheço aplicativos populares, como <i>MEO</i> , <i>English Live</i> e <i>Duolingo</i> , mas nada que se distancie disso”. (P19)

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário inicial utilizado como coleta de dados (2019).

Observando o quadro, foi possível perceber que 59% dos participantes citaram o uso de aplicativos e jogos como método de ensino-aprendizagem e 25% citaram ter um pouco ou nenhum conhecimento sobre o assunto. Pode-se verificar que os participantes que citaram o uso de aplicativos e jogos fizeram uma referência bem vaga, o que demonstra que provavelmente o conhecimento dos participantes sobre o uso das TDICs no ensino de línguas

ainda está baseado no uso que eles fazem dessas tecnologias no âmbito pessoal. Por esta razão o conhecimento deles é associado ao **Letramento Pessoal**, de acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), uma vez que novamente percebe-se que eles utilizam as tecnologias digitais para satisfazerem suas necessidades pessoais de uso.

4.3 A segunda fase da geração de dados: a relação entre os letramentos apresentados no Questionário Inicial e a interação nos fóruns virtuais de discussão

A segunda fase da geração de dados consistiu na análise dos fóruns virtuais de discussão, que foi feita pela pesquisadora por meio da sala de aula virtual da disciplina analisada (Campus Virtual). Essa análise tem o objetivo de contrastar com os resultados obtidos no Questionário Inicial. A sala de aula virtual é usada pela professora regente da disciplina como apoio pedagógico, servindo de suporte para os materiais a serem lidos pelos alunos e também às tarefas pedagógicas solicitadas. Dentro de cada tarefa pedagógica foram criados, pela professora, fóruns de debate nos quais os alunos deveriam comentar suas percepções e experiências sobre determinado assunto. Vale ressaltar que as interações nas atividades e nos fóruns de debate da sala de aula virtual eram parte integrante da nota final do aluno na disciplina, por essa razão, existia uma participação bastante significativa em termos de quantidade mas nem sempre em qualidade no conteúdo das respostas.

A análise dos fóruns virtuais de discussão corroborou com os resultados obtidos no Questionário Inicial, indicando que os participantes da pesquisa, alunos/professores de línguas em formação inicial, não possuíam, nos primeiros momentos da disciplina, habilidades referentes ao uso pedagógico das TDICs. Para elucidar essa relação dos letramentos apresentados no Questionário Inicial e as interações realizadas na sala de aula virtual, será tomada como objeto de análise a atividade 2 proposta, virtualmente, pela professora.

Para a execução dessa atividade, a professora requisitou que os alunos primeiramente assistissem a dois vídeos que foram disponibilizados na sala de aula virtual, cujo assunto era a história e evolução das tecnologias na educação. A partir desses vídeos, foi solicitado aos alunos que fizessem um breve comentário no fórum sobre como foi o seu processo de aprendizagem durante o ensino básico, levando em consideração o uso das tecnologias (digitais ou não) pelos professores, antes de iniciarem o curso de formação de professores.

As postagens dos alunos no fórum nos permitiu considerar que a maioria não teve contato com as tecnologias digitais como ferramenta pedagógica durante o ensino básico. Os

relatos apontam para a não utilização das TDICs por parte dos professores da educação básica, como é possível verificarmos no quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Fórum de discussão sobre o uso das tecnologias digitais na educação básica.

Respostas dos P2, P3, P12, P15, P19.

<p>“Durante o meu ensino básico não tive muito contato com as tecnologias, pois a escola onde estudava não tinha recursos para mantê-las. No entanto, tive alguns momentos em que pude ter contato que foram para assistir uma apresentação de uma aula interdisciplinar ou para passar algum filme. Os equipamentos estavam quase sempre quebrados ou os professores não tinham muito acesso por ser uma ferramenta disputada por toda escola. Além disso os educadores não tinham o preparo para lidar com as novas tecnologias surgidas na época, apesar de ser no ano 2000 muitos professores não detinham o conhecimento necessário para manusear essas plataformas.” (P2, grifo nosso)</p>
<p>“[...] Usávamos apenas lousa e giz, cadernos e livros didáticos ou algum material impresso trago pelos professores. Uma vez ou outra íamos a uma sala que possuía uma tv e um dvd para assistir a algum filme. Não me lembro de ter nem mesmo uma aula inteira que fizesse uso de <i>Datashow</i>.” (P3, grifo nosso)</p>
<p>“O meu processo de educação básica foi bastante tradicional, limitando-se durante a maior parte do tempo, ao uso de ferramentas tradicionais como o quadro negro e o livro didático. No entanto, havia momentos em que eram propostos trabalhos com filmes, normalmente voltados para o ensino de Língua Portuguesa [...]” (P12, grifo nosso).</p>
<p>“Meu histórico referente a educação básica foi voltado para o ensino tradicional em que os professores utilizavam a lousa e giz para ensinar. A ferramenta de tecnologia que era utilizada consistia em assistir filme pela televisão com dvd preparado com o material voltado para o tema que o professor achava importante para a aprendizagem dos alunos. A sala de informática não era utilizada pelos alunos pois não tinham profissionais qualificados e que estavam disponíveis para auxiliar os alunos”. (P15, grifo nosso)</p>
<p>“Meu processo de aprendizagem no ensino básico foi fundamentado através de um quadro, giz, caderno e lápis, canetas, ferramentas que me ajudaram a aprender, de vez em quando os professores nos levavam para a sala de vídeo. Lá nós assistíamos filmes e documentários. Quando eu entrei no ensino médio a escola na qual eu estudava comprou um <i>Datashow</i> que era utilizado somente pelos palestrantes que a escola recebia quando havia uma data comemorativa especial”. (P19, grifo nosso)</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos da sala de aula virtual da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino de Língua Inglesa.

Analisando as postagens dos alunos no fórum supracitado, que encontram-se em destaque no quadro acima, é plausível acreditar que eles não tiveram incentivos quanto ao uso das tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas na educação básica. Como é possível observar nos excertos do quadro 8, a maioria cita que os professores não tinham habilidades para o uso das TDICs no contexto educacional e quando usavam-nas, faziam apenas como suporte de conteúdos, passando um filme, por exemplo. É possível inferir, portanto, que esses professores de educação básica citados pelos alunos usavam, na maioria das vezes, somente o

letramento impresso como prática pedagógica, recorrendo ao uso do quadro negro, livro didático, caderno e caneta.

É importante ressaltar que não há nenhum problema em se utilizar o letramento impresso, que também é uma estratégia de ensino eficiente. Porém, conforme afirmam os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o ensino de língua deve ir além do letramento impresso tradicional para permanecer significativo para os alunos, “ensinar língua **exclusivamente** através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.” (p. 19, grifo nosso).

Observa-se dessa forma, que esses professores em formação inicial, analisados na presente pesquisa, não foram despertados durante a educação básica para o uso competente e reflexivo das tecnologias digitais. Essa não utilização das tecnologias digitais por parte dos professores da educação básica poderia justificar os letramentos apresentados pelos participantes nas respostas deles quanto ao Questionário Inicial, assim como o fato de as práticas digitais cotidianas desses participantes serem, na maioria das vezes, relacionadas a momentos de lazer. Essa hipótese pode ser confirmada nos dizeres de Santos (1995, p.20) “o desempenho do professor é grandemente dependente do modelo de ensino internalizados ao longo de sua vida como estudante em contato estreito com professores”.

Por fim, é importante ressaltar novamente que, apesar de esses futuros professores já estarem no último período do curso de Letras, eles parecem ainda não possuir habilidades referentes ao letramento digital para o ensino-aprendizagem de línguas no momento de realização da primeira e segunda fase da pesquisa. Esse fato pode nos levar a refletir sobre a necessidade de ser trabalhado o letramento digital no interior de todas as disciplinas durante a licenciatura e não apenas em uma disciplina específica com duração de um semestre, como afirma Freitas (2010). Com base nesses dados, é possível considerar que a não presença das tecnologias digitais durante a formação desses professores possa influenciar diretamente na prática pedagógica dos mesmos, ocasionando um ciclo vicioso no qual o conhecimento tecnológico torne-se sempre desvalorizado.

4.4 A terceira fase da geração de dados: a observação presencial dos microensinos

A terceira fase de geração de dados realizada nesta pesquisa consistiu na observação presencial e anotações de campo da execução dos microensinos por parte dos alunos, atividade que foi proposta pela professora regente. O objetivo da observação dos microensinos foi atender ao objetivo específico ii) desta pesquisa: Analisar se durante a

realização das atividades de microensino na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo. É importante ressaltar que a pesquisadora esteve presente na sala de aula nos dias destinados à apresentação dessa atividade e fez anotações de campo para registrar o que foi feito e suas percepções acerca das apresentações com o objetivo de facilitar e legitimar a categorização dos dados.

Nessa atividade, a professora solicitou que os alunos elaborassem e aplicassem uma microaula de ensino de língua inglesa, que abordasse qualquer conteúdo, mas esse conteúdo deveria ser de língua inglesa. A atividade precisava ser feita de maneira a utilizar as tecnologias digitais de modo relevante, e abordar qualquer habilidade (ouvir, falar, escrever e ler) além de proporcionar construção de conhecimento e pensamento crítico.

Os alunos deveriam, portanto, utilizar seus conhecimentos prévios sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua mediado pelas tecnologias digitais e produzir uma atividade a ser realizada dentro do laboratório de informática que dispunha de computadores conectados à internet. O objetivo dessa atividade foi oferecer aos alunos uma oportunidade para utilizar as diferentes tecnologias digitais em um momento prático da disciplina e assim proporcionar a eles uma reflexão sobre o uso pedagógico das TDICs no ensino de línguas.

É importante mencionar que a atividade foi realizada pelos alunos de forma individual, nos dias e horários previamente combinados. Em cada horário de aula em média seis alunos apresentaram suas atividades com duração de 15 minutos cada. Após a realização das atividades foram promovidas discussões sobre a atividade realizada relacionando com os contextos teóricos estudados.

A categorização dos dados referentes a essa fase foi baseada no quadro TPACK de Mishra e Koehler (2006), que foi discutido na seção 2.6 do capítulo teórico 2 do presente trabalho. A partir das possíveis integrações entre os diferentes conhecimentos e suas definições, torna-se possível analisar as atividades realizadas pelos alunos durante o microensino. Dessa forma, essas quatro integrações foram tomadas como categoria de análise, a fim de responder ao objetivo específico a que se refere a observação dos microensinos.

4.4.1 Observação dos microensinos

No total, trinta e sete (37) alunos realizaram a atividade de microensino proposta pela professora. Desse total, 56% dos microensinos propostos por eles traziam jogos ou atividades voltados somente para o ensino de vocabulário e eram realizados sem antes trabalhar os

conteúdos teóricos necessários. Importante ressaltar que 27% dos alunos propuseram atividades que poderiam ser facilmente realizadas no papel, não precisando necessariamente estar no laboratório de informática e também não trabalharam os conteúdos teóricos, o que contradisse as orientações da professora regente.

Dessa forma, a partir da observação realizada, foi possível perceber que, dos trinta e sete (37) alunos que realizaram a atividade, 3% dos alunos apresentaram ter apenas o **conhecimento pedagógico do conteúdo**, 56% dos alunos apresentaram ter apenas **conhecimento tecnológico do conteúdo**, 14% apresentaram ter **conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo** e 27% dos alunos não apresentaram nenhum dos conhecimentos, de acordo com Mishra e Koehler (2006). A figura 3 a seguir ilustra essas questões:

Figura 3 - Ilustração do gráfico das atividades de microensino



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos de suas anotações pessoais (2019).

É importante retomar que, de acordo com Mishra e Koehler (2006), o **conhecimento pedagógico do conteúdo** se refere ao conhecimento do professor de aliar questões pedagógicas ao conteúdo ensinado, de maneira a proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem. Apenas um aluno apresentou esse conhecimento, pois, ao realizar a atividade, explicou bem o conteúdo didático que era o tema do microensino, porém não conseguiu

utilizar a tecnologia digital de forma relevante em sua atividade. Dessa maneira, ele demonstrou que tinha conhecimento do conteúdo que estava lecionando e explicou bem aos alunos sem utilizar a tecnologia digital. Porém, vale ressaltar que a proposta da professora regente era fazer uso da tecnologia de modo que potencializasse o conteúdo didático.

O próximo conhecimento que foi observado nas apresentações foi o **conhecimento tecnológico de conteúdo**, que se refere ao conhecimento do professor de compreender a relação entre a tecnologia digital e o conteúdo da disciplina, na qual muitas vezes a tecnologia pode potencializar o ensino do conteúdo. Dito isso, vinte e um (21) alunos apresentaram microensinos nos quais foi possível perceber que eles escolheram atividades que utilizassem a tecnologia digital de modo satisfatório e criativo, baseado nas orientações dadas pela professora regente. Porém esses alunos não conseguiram trabalhar bem o conteúdo didático escolhido, não explicaram previamente o conteúdo para os ouvintes, o que demonstrou que eles possivelmente não tinham ainda desenvolvido seu conhecimento pedagógico.

Do total de alunos que apresentaram os microensinos – trinta e sete (37) – cinco (5) deles aparentemente apresentaram ter **conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo**. Esse conhecimento, cujos autores relatam ser o ideal ao professor, se refere ao conhecimento para aliar o ensino do conteúdo didático utilizando a melhor metodologia com a devida aplicação das tecnologias digitais. Isso posto, os alunos que apresentaram esse conhecimento fizeram uma boa explicação do conteúdo didático e também utilizaram a tecnologia digital disponível de forma satisfatória, o que possibilitou tornar o ensino do conteúdo mais interessante e atraente aos ouvintes.

Por fim, ao observar as apresentações dos microensinos, foi possível perceber que dez (10) alunos não apresentaram terem desenvolvido nenhum dos conhecimentos do quadro TPACK, visto que eles não explicaram o conteúdo didático a que se propuseram a apresentar e também não conseguiram utilizar, de forma relevante, a tecnologia digital em suas apresentações. A atividade realizada por eles poderia facilmente ser realizada no papel, uma vez que eles não conseguiram selecionar ferramentas digitais apropriadas para a execução da atividade.

Para elucidar o que foi apresentado acima, serão tomados como exemplos quatro microensinos com o objetivo de demonstrar os conhecimentos apresentados. É importante ressaltar que a pesquisadora esteve presente durante as apresentações e fez anotações de campo, o que possibilitou a exemplificação desses microensinos. Dito isso, serão destacados: um microensino no qual o aluno demonstrou ter **conhecimento pedagógico do conteúdo**, um microensino no qual o aluno demonstrou ter **conhecimento tecnológico do conteúdo**, um

terceiro microensino no qual o aluno demonstrou ter **conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo**, e por fim um microensino no qual o aluno não apresentou nenhum desses conhecimentos.

O **primeiro microensino** a ser destacado foi realizado pela aluna A, que apresentou ter, possivelmente, apenas o conhecimento pedagógico do conteúdo. A atividade, segundo a aluna, tinha o objetivo de fazer uma revisão das *Questions Words* (pronomes interrogativos). Dito isso, a aluna fez uma explicação acerca do conteúdo didático que seria trabalhado, demonstrando como utilizar as *Questions Words* e elaborar frases interrogativas em inglês. Dessa forma, ela trabalhou bem o conteúdo didático, de maneira que os ouvintes puderam compreender o tema proposto.

Porém, ao utilizar a tecnologia digital, a aluna A não fez um uso relevante dela, pois ela pediu que todos acessassem um determinado site, no qual era possível elaborar sentenças em inglês a partir de vídeos curtos. Os ouvintes tiveram muita dificuldade no acesso e a aluna se perdeu em sua explicação, não possibilitando que todos conseguissem acessar. O site oferecia vários níveis de compreensão na língua inglesa, a aluna pediu que todos escolhessem o nível fácil, mas não mostrou o passo a passo para a realização da atividade no site. Por fim, ela sugeriu que todos fizessem a atividade em casa. Dessa forma, a aluna A não conseguiu potencializar o ensino de seu conteúdo didático por meio da tecnologia digital.

O **segundo microensino** destacado apresentou conhecimento tecnológico do conteúdo e foi elaborado pela aluna B para alunos do 6º ano do ensino fundamental. A atividade, segundo a aluna, tinha o objetivo de trabalhar o conteúdo de “saudações” na aula de língua inglesa, por meio de uma revisão. Ela então pediu que todos acessassem um determinado site e foi realizando todas as etapas necessárias juntamente com os participantes para que não houvessem dúvidas quanto ao acesso. A aluna deu todas as instruções de como o jogo funcionava e disponibilizou um tempo para que todos concluíssem, o jogo se mostrou bem didático e interessante. Ao fim, a aluna B deu sugestões de atividades aos ouvintes para que fizessem em casa e pediu que explorassem o site proposto em busca de mais atividades/jogos interessantes.

Esse microensino foi considerado como apresentando apenas conhecimento tecnológico do conteúdo, pois demonstrou um uso significativo e eficaz do computador no ensino do conteúdo proposto. Porém a aluna B não trabalhou o conteúdo didático previamente, foi possível perceber que ela poderia ter enriquecido esse microensino se tivesse feito uma revisão oral das “saudações” que apareceriam no jogo, possibilitando um maior aproveitamento do conteúdo teórico pelos participantes.

O **terceiro microensino** a ser destacado foi realizado pelo aluno C e teve como objetivo o ensino da pronúncia na língua inglesa. Essa apresentação demonstrou que o aluno C possivelmente possuía conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo. O aluno explicou que a atividade era composta de dois momentos e que seria trabalhada primeiramente a pronúncia do alfabeto fonético. Logo após, ele pediu que os participantes acessassem o site proposto e foi explicando e dando exemplos desse alfabeto fonético para todos. Esse primeiro momento foi interessante, pois o site disponibilizava de diferentes formas de aprendizado desse alfabeto, inclusive inserindo a letra em questão em uma palavra (sempre ilustrada por uma figura) para um melhor ensino da pronúncia para os participantes.

No segundo momento desse microensino, o aluno C propôs uma atividade de fixação do conteúdo estudado, momento no qual os participantes puderam avaliar os conhecimentos adquiridos. Esse microensino foi considerado bom por ter atendido todos os preceitos do quadro TPACK, uma vez que ele demonstrou planejamento, trabalhou o conteúdo teórico primeiramente, realizou uma atividade na qual era indispensável a tecnologia digital e finalizou fixando os conteúdos trabalhados.

O **quarto e último microensino** a ser destacado foi realizado pela aluna D e, segundo ela, teve o objetivo de trabalhar o vocabulário, a leitura e a aquisição de novas palavras. A aluna pediu que todos acessassem um determinado site e entrassem em um jogo de caça-palavras. Para prosseguir, era preciso selecionar um tema dentre os disponíveis e um nível de dificuldade para jogar. A aluna D não selecionou previamente o tema a ser trabalhado e nem o nível de dificuldade a ser escolhido e pediu que os participantes escolhessem o que fosse de seu interesse. Esse fato demonstra que não havia um conteúdo específico a ser trabalhado e nem uma série específica para que essa aula fosse aplicada. A partir desse momento ela permitiu que os participantes acessassem o jogo por conta própria, não havendo mais nenhuma explicação ou interação com a turma.

Esse microensino foi considerado insatisfatório, baseado nas orientações da professora regente, pois foi possível perceber que não houve um planejamento, assim como não houve explicação do conteúdo teórico, aspecto importante, uma vez que foi explicado pela professora regente que o microensino teria o objetivo de ensinar língua inglesa. Vale ressaltar que a atividade realizada pela aluna D não apresentou nenhum dos conhecimentos do quadro TPACK, uma vez que ela não explicou o conteúdo didático e a atividade não precisava necessariamente acontecer no laboratório de informática, pois o jogo de caça-palavras poderia ser facilmente realizado no papel.

Após a análise das atividades de microensino realizadas pelos alunos na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, foi possível perceber que a grande maioria desses alunos não possuía **conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo**, de acordo com as definições de Mishra e Koehler (2006). Dessa forma, 73% desses alunos não conseguiram trabalhar o conteúdo didático que escolheram e/ou não conseguiram utilizar a tecnologia digital de forma relevante em seu microensino. Vale ressaltar que esses alunos já estavam no último período do curso de Letras e no momento da realização dessa atividade já tinham concluído 80% da disciplina analisada.

É importante destacar que os participantes demonstraram ter tido alguma evolução no que se refere ao uso das tecnologias digitais desde a aplicação do Questionário Inicial, primeira fase da coleta de dados, uma vez que 70% deles conseguiram escolher ferramentas digitais criativas e interessantes durante a apresentação dos microensinos. Porém eles parecem ainda não terem compreendido como o uso das TDICs precisa ser relacionado ao ensino do conteúdo didático, para promover um ensino significativo em sala de aula. Fundamentado em Cibotto e Oliveira (2017), a análise dos microensinos mostrou que os participantes ainda não contemplavam o conhecimento ideal do TPACK, ou seja, nesse momento, eles ainda não se mostravam capazes de identificar como utilizar a tecnologia digital em favor do ensino-aprendizagem de seu conteúdo didático. A partir da observação dos microensinos revela-se ainda necessário que esses alunos desenvolvam uma reflexão antes do uso das TDICs, para entenderem que não basta apenas inserir a tecnologia digital na sala de aula se esse uso não for pertinente, conforme afirma Ribeiro (2018).

Por fim, essa observação corroborou com o que foi exposto na seção 2.6 do capítulo teórico deste trabalho acerca da importância do desenvolvimento do letramento digital dos professores durante sua formação inicial. Novamente é preciso ressaltar, conforme afirma Freitas (2010), a necessidade de ser trabalhado o letramento digital no interior de todas as disciplinas durante a licenciatura e não apenas em uma disciplina específica com duração de um semestre. Dessa forma, os professores podem ter maiores condições de refletir sobre o uso das TDICs, assim como poderão inserir as tecnologias digitais em suas futuras práticas pedagógicas de forma relevante e pertinente.

4.5 A quarta fase da geração de dados: o Questionário Final

O quarto e último instrumento de geração de dados utilizado na presente pesquisa foi o segundo questionário aplicado aos alunos, que foi denominado de Questionário Final

(Apêndice B). Esse questionário foi também elaborado e respondido de forma *online* pelo *Google Forms*, e o link foi disponibilizado para os alunos durante a última aula da disciplina. O objetivo desse questionário foi responder ao objetivo específico iii) desta pesquisa, ou seja, investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

O Questionário Final foi elaborado a partir de sete (7) perguntas, nas quais os alunos puderam relatar suas dificuldades acerca da disciplina cursada, como foi o processo de elaboração e execução da atividade de microensino, se após cursarem a disciplina eles puderam adquirir novos conhecimentos acerca da inserção das tecnologias digitais em suas futuras práticas pedagógicas e por fim, se eles consideravam que a disciplina cumpriu seu propósito.

Neste questionário foram obtidas trinta e cinco (35) respostas que, conforme já foi mencionado, serão analisadas com base no quadro dos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). Dessa forma, após analisar as respostas dos participantes, foi possível perceber se novas habilidades referentes aos letramentos foram adquiridas ou não por eles durante a participação na disciplina, tornando possível assim atender ao objetivo desse questionário.

Dito isso, após a aplicação do questionário e análise das respostas dos participantes, foi possível perceber que as perguntas que melhor atenderiam ao objetivo proposto seriam as perguntas um (1), dois (2), três (3), quatro (4), cinco (5) e sete (7). Por este motivo, elas serão destacadas nesta análise e apresentadas nas próximas subseções.

4.5.1 Os Letramentos presentes nas respostas do Questionário Final

Como já dito anteriormente, após a aplicação do Questionário Final, as respostas obtidas foram analisadas e decidiu-se, com base no objetivo proposto, destacar para essa análise as questões um (1), dois (2), três (3), quatro (4), cinco (5) e sete (7). Elas serão apresentadas a seguir:

Questão 1 – “Agora que você já vivenciou experiências de ensino e aprendizagem utilizando a tecnologia digital, quais práticas digitais poderiam ser incorporadas nas suas futuras decisões didático-pedagógicas? Justifique.”.

Questão 2 – “Como você avalia a disciplina de TICs que você cursou e as atividades que foram feitas?”.

Questão 3 – “Você acha que essa disciplina contribuiu para sua aprendizagem sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas? Justifique”.

Questão 4 – “Quais foram as vantagens e as dificuldades em relação às atividades realizadas na disciplina?”.

Questão 5 – “Relate em poucas palavras a sua experiência no momento em que estava preparando e executando a atividade de microensino”.

Questão 7 – “Você acha que a disciplina cumpriu seu propósito? Justifique”.

Com base nas respostas da pergunta um (1) foi possível identificar alguma evolução no que se refere às habilidades/conhecimentos dos alunos quanto ao uso das TDICs no ensino de línguas. Percebe-se que os participantes adquiriram três tipos de letramentos apresentados por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016): **Letramento em jogos, Letramento multimídia e Letramento em filtragem.**

A pergunta cinco (5) tornou possível que os participantes relatassem como foi a experiência de elaborar e apresentar o microensino proposto pela professora regente e as perguntas dois (2), três (3), quatro (4) e sete (7) possibilitaram compreender como os participantes avaliaram a disciplina cursada e se ela cumpriu seu propósito. Essas perguntas destacadas nesta análise serão apresentadas nas próximas subseções, bem como as respostas dos participantes a essas perguntas, para que assim, seja possível compreender como esses letramentos aparecem nas respostas e como os participantes avaliaram a disciplina cursada.

4.5.1.1 As respostas da Questão 1 do Questionário Final – A evolução dos conhecimentos relacionados aos letramentos

A partir da análise das respostas obtidas na pergunta um (1) do Questionário Final: “Agora que você já vivenciou experiências de ensino e aprendizagem utilizando a tecnologia digital, quais práticas digitais poderiam ser incorporadas nas suas futuras decisões didático-pedagógicas? Justifique.”, foi possível constatar que os professores de línguas em formação inicial, alunos da disciplina analisada, adquiriram, ao longo da disciplina, habilidades referentes aos seguintes letramentos: **letramento em jogos, letramento multimídia e letramento em filtragem.** Para retomar as definições desses letramentos, eles serão apresentados novamente.

O **Letramento em jogos**, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), se refere à habilidade de utilizar o ambiente virtual dos jogos no contexto educacional com o objetivo de ensinar algum conteúdo didático ou mesmo influenciar os alunos a adquirirem novas

habilidades digitais. De acordo com os autores, esse é um macroletramento que envolve habilidades linguísticas, multimidiáticas, espaciais, cinestésicas e outras. O uso de jogos como recurso didático é incentivado pelos autores uma vez que é um ambiente virtual que faz parte das práticas digitais cotidianas de lazer dos alunos, o que pode tornar-se atrativo para eles no contexto educacional.

O segundo letramento apresentado, o **Letramento multimídia**, conforme os autores, se refere à habilidade de criar e interpretar textos a partir de diferentes mídias, tais como imagens, sons, vídeos, etc. Eles ressaltam o quanto esse letramento é importante nos dias atuais, uma vez que no ambiente digital, os elementos visuais são muito utilizados e é imprescindível que o aluno possa avaliar a estética, o design e o significado contido em textos com imagens, sons e vídeos. Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 29) afirmam que “os estudantes têm de aprender não apenas a entender, mas a criar mensagens multimídia, que integrem textos com imagens, sons e vídeo que se ajustem a uma variedade de propósitos comunicativos e alcancem uma gama de públicos-alvo”. Dessa forma, os autores dão exemplos de ferramentas digitais a serem utilizadas na sala de aula para promover o letramento multimídia, tais como: *podcasts*, *vodcasts*, infográficos, sites de animação, contação digital de histórias, entre outros.

Já o **Letramento em filtragem** se refere à habilidade de filtrar o excesso de informações disponíveis na internet de acordo com o que for útil ao nosso propósito. Segundo os autores, algumas das estratégias para estabelecer essa filtragem seria conhecer ferramentas dos mecanismos de busca que facilitem e delimitem as pesquisas e também utilizar as redes sociais como um filtro informacional. Eles afirmam que as redes sociais podem ser úteis e utilizadas pelos alunos para obter informações, desde que os alunos sejam capazes de avaliar a veracidade dessas informações.

Isto posto, o quadro 9 a seguir, mostra as respostas de alguns participantes à pergunta um (1). A partir da análise das respostas foi possível perceber que 57% dos participantes citaram o uso de imagens, sons, vídeos e jogos como práticas digitais a serem incluídas em suas futuras decisões didático-pedagógicas.

Quadro 9 - Pergunta 1: “Agora que você já vivenciou experiências de ensino e aprendizagem utilizando a tecnologia digital, quais práticas digitais poderiam ser incorporadas nas suas futuras decisões didático-pedagógicas? Justifique.”. Respostas dos P1, P2, P5, P10, P13, P16, P17, P26 e P32.

<p>“A gamificação é uma pratica digital que utilizaria, pois, a partir dos jogos os alunos podem se interessar mais pelo conteúdo das aulas.” (P1, grifo nosso)</p>
<p>“Uso de ferramentas que trabalha mais de uma habilidade com os alunos. É importante para os alunos na aprendizagem da língua inglesa.” (P2, grifo nosso)</p>
<p>“Eu incorporaria em minhas futuras aulas mediadas pelas tecnologias digitais atividades que envolvam vídeos, músicas e jogos, por contribuir com a interação, a comunicação e um ambiente mais lúdico e criativo que possa chamar a atenção dos alunos e facilitar no ensino aprendido.” (P5, grifo nosso)</p>
<p>“Eu irei incorporar em minhas aulas o uso das tecnologias para pesquisas, gravações de áudios e vídeos e como meio de comunicação para desenvolver o uso da língua dentro de um contexto real de uso.” (P10, grifo nosso)</p>
<p>“Acho que o importante na hora de usar as tecnologias digitais nem é a plataforma escolhida, mas principalmente sua metodologia como professor. Usar a tecnologia apenas como um acessório não acrescenta em nada. As práticas digitais que serão incorporadas na minha prática serão sobretudo reflexivas e usarão a tecnologia como algo "natural" e indispensável, articulado com o uso da linguagem.” (P13, grifo nosso)</p>
<p>“O uso com smartphones é muito interessante. É um recurso que a maioria devastadora dos alunos possui.” (P16, grifo nosso)</p>
<p>“Videos, jogos, plataformas entre outras ferramentas digitais, não somente como um meio de dinamizar as aula de língua inglesa, mas também como forma de potencializar o ensino e aprendizagem e inovar nos ensino de língua inglesa, motivando os alunos e realmente ensinando a língua de forma contextualizada e buscando meios de trabalhar a língua associando com coisas que façam parte da realidade dos alunos.” (P17, grifo nosso)</p>
<p>“A gamificação por seu um método atrativo e sair do usual dos alunos, chamando a atenção e o interesse pelas aulas. Também, o uso de séries e músicas para trabalhar o uso da língua por nativos.” (P26, grifo nosso)</p>
<p>“Acho que o principal é o uso de ferramentas online gratuitas, principalmente as que possuem mecanismos de dar as respostas assim que as tarefas são executadas. Percebi que a internet nos possibilita uma infinidade de ferramentas e atividades que podem auxiliar o professor nas práticas pedagógicas, basta que o professor saiba escolher a que mais se molda ao contexto dos seus estudantes” (P32, grifo nosso)</p>

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário final utilizado como coleta de dados (2019).

Dessa forma, é plausível afirmar que os participantes demonstraram ter compreendido que o uso de jogos e de diferentes mídias no contexto educacional pode ser uma forma de potencializar o ensino do conteúdo didático e chamar a atenção dos alunos. Isso nos possibilita associar as habilidades desses participantes como referentes ao **letramento em jogos** e ao **letramento multimídia**, conforme pontuado pelos autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016). É importante observar que as referências feitas a essas ferramentas foram, neste momento, justificadas e fundamentadas. Um exemplo disso é a denominação que eles utilizaram para citar práticas digitais pedagógicas com o uso de jogos. Dos onze (11) participantes que citaram o uso de jogos, cinco (5) utilizaram o termo gamificação⁶.

É importante observar também que os participantes citaram a importância do contexto de uso das tecnologias digitais na sala de aula, eles demonstraram ter percebido que esse uso precisa ser relevante e articulado com o conteúdo didático, que nesse caso é o ensino de línguas. Houve citações também quanto ao uso de celulares como recurso digital, o que identifica que eles parecem ter compreendido que a realidade do aluno deve ser levada em consideração.

Outro aspecto fundamental nas respostas destacadas no quadro 11, que levou a relacionar as habilidades desses participantes ao **letramento em filtragem** (DUDENEY, HOCKLY e PEGRUM, 2016) foram as referências que eles fizeram à importância de se saber pesquisar na internet. Percebe-se que, provavelmente, eles puderam compreender que é de suma importância saber escolher as ferramentas digitais a serem utilizadas em determinada aula, diante da infinidade de recursos disponibilizados na internet.

Dito isso, ao comparar as respostas obtidas na pergunta dez (10) do Questionário Inicial (que também possibilitou aos participantes citarem ferramentas digitais a serem utilizadas por eles como futuros professores) com as respostas obtidas na pergunta um (1) do Questionário Final, percebe-se que esses participantes tiveram um maior poder argumentativo ao citarem práticas digitais que eles possivelmente usariam em suas escolhas pedagógicas. É plausível afirmar que esse maior poder argumentativo dos participantes foi possibilitado pela disciplina analisada, uma vez que após cursarem-na, eles conseguiram argumentar sobre o motivo de utilizarem os recursos digitais que foram citados por eles e também justificar que mais importante que utilizar as TDICs é escolher ferramentas de acordo com o objetivo pedagógico e a realidade do alunado.

⁶ De acordo com Kapp (2012, p.32) gamificação é “a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em *games* para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”.

4.5.1.2 As respostas da Questão 5 do Questionário Final – A elaboração das atividades de microensino

A questão cinco (5) do questionário final solicitou aos participantes que eles relatassem, em poucas palavras, como foi a experiência de preparar e executar a atividade de microensino que foi proposta pela professora regente. O quadro 10 a seguir destaca algumas respostas que os participantes deram a essa pergunta e demonstra que 57% dos participantes relataram que a atividade foi interessante e proveitosa no sentido de aumentar os conhecimentos acerca da inserção das TDICs na sala de aula de ensino de línguas.

Quadro 10 - Pergunta 5: “Relate em poucas palavras a sua experiência no momento em que estava preparando e executando a atividade de microensino”. Respostas dos P2, P6, P9, P10, P19, P20 e P35.

“Minha experiência foi difícil não nego. Não domino as tecnologias, portanto tive que aprender a utilizar para que eu pudesse passar esse conhecimento para outras pessoas. Tive que buscar conhecimento em outras fontes, aprender a lidar com as ferramentas e pensar num modo de passar isso da forma mais fácil para os meus alunos.” (P2)
“Foi bastante desafiador, principalmente no que diz respeito a encontrar plataformas que pudessem ser usadas para o ensino, na língua inglesa e que não fosse unicamente o movimento de levar o modo tradicional para o digital, sem de fato mudar ou enriquecer de algum modo.” (P6)
“Foi um desafio encontrar uma plataforma digital que eu considerasse acessível para os alunos, não tinha muito conhecimento sobre esse tipo de recurso, tive que contar com a ajuda de alguns amigos.” (P9)
“Foi um momento complicado, preparar o plano de aula, mesmo que simples, foi complicado e, além disso, insatisfatório para mim. Poderia ter feito algo melhor, embora no momento não me surgissem ideias.” (P10)
“Imaginei algo divertido que pudesse atrair a atenção dos alunos, mas acabei negligenciando alguns pontos importantes de conteúdo.” (P19)
“A proposta do microensino foi interessante, mas foi muito difícil identificar objetos de aprendizagem dentro da internet. Não que esses não existam, mas sua busca é cansativa.” (P20)
“A atividade que realizei no microensino me trouxe a experiência de como realmente a atividade poderia, ou não, funcionar numa sala de aula. A aplicação da atividade me permitiu ver os pontos com possibilidades de sucesso e também as falhas de planejamento.” (P35)

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário final utilizado como coleta de dados (2019).

A partir da análise das respostas dos participantes à questão destacada, foi possível observar que 40% consideraram que a atividade de microensino foi uma experiência trabalhosa e desafiadora, sendo que, desses, 31 % relataram que o maior desafio foi escolher ferramentas digitais que pudessem ser relevantes e contribuir com o tema que foi escolhido por eles. Dessa forma, considerando as respostas obtidas, é plausível supor que foi uma experiência nova para esses alunos, na qual eles foram desafiados a elaborar uma atividade de língua inglesa que pudesse ser aplicada à alunos do ensino fundamental e médio com a utilização efetiva e relevante das TDICs.

Considerando que esses participantes já estão no último período do curso de Letras, as respostas corroboram com as discussões apresentadas no capítulo 2 dessa pesquisa e demonstram que é importante que os professores em formação inicial tenham contato direto com as tecnologias digitais desde o início de sua formação, conforme afirma Valente (1999) e Almeida (2006). Assim, possivelmente, eles teriam uma maior experiência acerca da utilização pedagógica dessas tecnologias e provavelmente não teriam tantas dificuldades como foi relatado por eles.

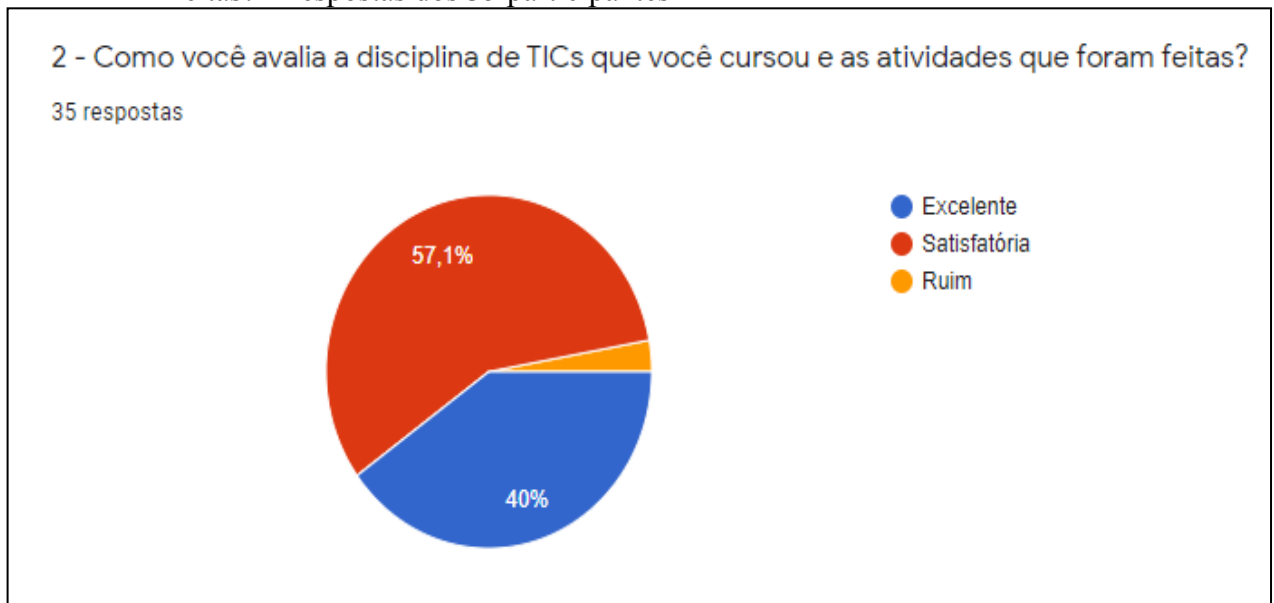
É importante ressaltar que, conforme mostra o quadro 12, os participantes consideraram que a atividade de microensino foi relevante para o aprimoramento de seus conhecimentos tanto teóricos quanto práticos. A experiência de se colocarem no lugar de professores e terem que elaborar um plano de aula utilizando as TDICs foi vista por eles como uma possibilidade de experimentar na prática as falhas que poderiam ocorrer e como é fundamental ter um plano reserva.

Por fim, pode-se perceber que a atividade de microensino foi relevante para o aprendizado desses participantes e provavelmente possibilitou que eles desenvolvessem suas habilidades referentes ao **letramento em filtragem**, na medida em que, conforme eles relataram, eles precisaram aprender a selecionar as ferramentas que fossem úteis a eles para o ensino do conteúdo didático escolhido.

4.5.1.3 As respostas das Questões 2, 3, 4 e 7 do Questionário Final – Avaliação da disciplina

Iniciando essa análise pelas respostas obtidas na pergunta dois (2) do questionário final: “Como você avalia a disciplina de TICs que você cursou e as atividades que foram feitas?”, foi possível constatar que 97% dos participantes consideraram que a disciplina foi excelente ou satisfatória, como mostra a figura 4 a seguir:

Figura 4 - Ilustração do Gráfico das respostas quanto à Questão 2 do Questionário Final: “Como você avalia a disciplina de TICs que você cursou e as atividades que foram feitas?” Respostas dos 35 participantes



Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário final utilizado como coleta de dados (2019).

Após essa avaliação superficial da disciplina, foi pedido na questão três (3) que os participantes dessem suas opiniões acerca da contribuição da disciplina na aprendizagem deles sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas. O quadro 11 a seguir mostra que 100% dos participantes afirmaram que a disciplina contribuiu para a aquisição de conhecimentos sobre o uso das TDICs no ensino-aprendizagem de línguas. Este fato corrobora com as discussões apresentadas neste trabalho uma vez que os participantes ressaltam a contribuição e a importância que o uso das tecnologias digitais durante a formação inicial tiveram para suas futuras práticas pedagógicas

Quadro 11 - Pergunta 3: “Você acha que essa disciplina contribuiu para sua aprendizagem sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas? Justifique”. Respostas dos P2, P6, P8, P11, P14, P15, P16, P20, P22 e P29. (**Continua**)

“Contribuiu bastante, todas as ferramentas digitais utilizadas ao longo da disciplina eu nunca tinha visto. Achei bem interessante a abordagem e com certeza utilizarei ao longo da minha prática como docente.” (P2)

“Sim, pois eu jamais havia pensado em utilizar TDICs em aulas de língua para além do que já é comum: músicas, datashow etc.” (P6)

“Sim, já que a disciplina apresentou uma abordagem teórica consistente.” (P8)

Quadro 11 - Pergunta 3: “Você acha que essa disciplina contribuiu para sua aprendizagem sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas? Justifique”. Respostas dos P2, P6, P8, P11, P14, P15, P16, P20, P22 e P29. (**Conclusão**)

“Muito. Percebi como pode ser rico o trabalho bem planejado a partir uso da tecnologia” (P11)
“Sim, pois através da disciplina aprendi sobre diversas plataformas que podem ser usadas em sala de aula e como usá-las de modo efetivo, não apenas o uso da tecnologia por si só.” (P14)
“Sim, pois nos colocou em contato com plataformas antes desconhecidas e nos fez entender como, de fato, a tecnologia pode ser incorporada na sala de aula.” (P15)
“Sim. Consegui enxergar que a tecnologia digital não é apenas passatempo, momentos de lazer, e que existem grandes ferramentas que auxiliam na aprendizagem.” (P16)
“Sim, pois aprendemos, também, que não devemos romantizar o ensino com o uso da tecnologia, ou seja, ela por si só não garante o processo de ensino-aprendizagem, mas sim a sua utilização pelo professor-mediador.” (P20)
“Sim, principalmente por nos possibilitar o contato direto com as tecnologias.” (P22)
“Com certeza, pois às vezes temos uma ideia equivocada em relação as tecnologias em salas de aula, como se fosse algo simples, e com essa disciplina eu pude perceber que não é bem assim, é preciso entender sobre o assunto, ter um melhor planejamento ao elaborar as atividades que irão ser aplicadas para os alunos e uma série de outros fatores que possibilitaria para aplicar uma atividade mediada pelas tecnologias.” (P29)

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário final utilizado como coleta de dados (2019)

Pode-se perceber, nos dados acima, que os participantes justificaram a relevância da disciplina por vários motivos, dentre eles por possibilitar um contato direto com as tecnologias digitais, aprofundar os conhecimentos teóricos sobre o tema, demonstrar ferramentas digitais que poderiam ser efetivamente utilizadas no contexto educacional e possibilitar que eles percebessem as TDICs não apenas como voltadas para o lazer, mas também como ferramentas que podem potencializar o ensino. É interessante observar nas respostas desses participantes a evolução que eles tiveram após cursarem a disciplina e a mudança evidente na visualização que eles tinham das tecnologias digitais, que antes eram vistas apenas relacionadas ao uso pessoal. Essa interpretação é confirmada nos relatos de participantes que afirmam que pretendem utilizar essas tecnologias em suas futuras práticas pedagógicas.

Continuando a análise do Questionário Final, a questão quatro (4) pediu aos participantes que relatassem as vantagens e as dificuldades que eles encontraram ao cursar a

disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa. Algumas respostas serão destacadas no quadro 12 a seguir:

Quadro 12 - Pergunta 4: “Quais foram as vantagens e as dificuldades em relação às atividades realizadas na disciplina? Respostas dos P1, P3, P7, P11, P12, P16, P17, P22, P28, P34 e P35.

“Não ter muito contato com tecnologia.” (P1)
“As vantagens foram ampliar o conhecimento acerca da tecnologia e ter acesso a novas formas de ensinar. As dificuldades foram em relação aos projetos, sobre como elabora-los pensando em alunos de ensino fundamental e saber utilizar as ferramentas que eu nunca tinha visto.” (P3)
“Vantagens: conhecer metodologias para trabalhar a tecnologia em LI e deste modo alinhar teoria à prática. Dificuldade: Organizar o tempo para realizar as atividades semanais” (P7)
“A vantagem foi a descoberta de ferramentas para utilizar em sala de aula, porém tive muita dificuldade em acompanhar o ritmo intenso de atividades.” (P11)
“Foi difícil elaborar o microensino e o projeto, visto que para mim é uma tarefa complicada preparar planos de aula que aliem a tecnologia ao ensino de língua inglesa. Por outro lado, as leituras, atividades e compartilhamento de trabalhos ajudaram a promover uma reflexão sobre o assunto.” (P12)
“As vantagens foram pelo acesso a redes de computadores e ter o conhecimento de novas tecnologias, as dificuldades que muitas das vezes as atividades tinham que ser feitas em um curto espaço de tempo.” (P16)
“Vantagens: discussão teórica sobre a inserção do Call e seus benefícios em sala de aula. Dificuldades: muitas atividades a serem realizadas.” (P17)
“As vantagens é que muitas atividades puderam ser realizadas com facilidade devido a serem intuitivas. As dificuldades foram o pouco conhecimento prévio de tecnologia.” (P22)
“O que pude notar de vantagem é que podíamos realizar as atividades no decorrer das aulas, e as desvantagens foram conciliar a disciplina com a correria do final do curso, não conseguir dar a atenção devida às atividades, textos.” (P28)
“As vantagens foram esse real uso das tecnologias, onde tivemos um amplo contato e uma inserção no meio tecnológico, onde foi possível aprender muita coisa. As dificuldades por vezes foram a quantidade exacerbada de atividades que tínhamos que realizar.” (P34)
“Apenas a carga extensa de atividades. A maioria são muito interessantes, mas precisam de mais tempo para serem trabalhadas.” (P35)

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário final utilizado como coleta de dados (2019).

Observando os excertos acima expostos, percebe-se que 51% dos participantes apontam como vantagens da disciplina, o contato direto com as tecnologias digitais, o aprendizado acerca de novas ferramentas digitais e a contribuição que a disciplina trouxe por meio de conhecimentos teóricos e práticos. Ao analisar essas respostas foi possível corroborar com a discussão apresentada na seção 2.3 do capítulo teórico deste trabalho, que trata da importância da prática no curso de formação inicial de professores. Percebe-se, nas respostas destacadas no quadro 12, que 20% dos participantes relatam que antes da disciplina não tinham ou tinham pouco conhecimento prático acerca das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas.

No que se refere às dificuldades percebidas por eles ao cursarem a disciplina, 50% dos participantes citaram a grande quantidade de atividades que eram exigidas na sala de aula virtual da disciplina (Campus Virtual), 20% citaram que foi o pouco conhecimento que tinham acerca das tecnologias digitais no ensino de línguas e 30% afirmaram que a maior dificuldade foi compreender o uso de algumas ferramentas digitais apresentadas na disciplina e sua relação com o ensino de línguas.

Dos trinta e cinco (35) participantes que responderam a essa questão, dezoito (18) afirmaram que o tempo para a realização das atividades práticas não era suficiente e o fato de estarem no último período do curso, produzindo o TCC, tornou difícil aliar as atividades e o tempo disponível. Como já dito anteriormente, a professora regente forneceu o acesso ao Campus Virtual para a realização dessa pesquisa, dessa forma, ao analisar as atividades lá disponibilizadas, foi possível constatar que realmente haviam muitas atividades práticas a serem realizadas pelos alunos durante a disciplina e também era exigido que eles participassem de vários fóruns de discussão durante o semestre.

Dito isso, pode-se inferir que o fato de a professora ter planejado muitas atividades práticas para serem realizadas pelos alunos pode ter se dado pela intenção da professora de contribuir tanto com conteúdos teóricos quanto com momentos práticos que auxiliassem os alunos e assim proporcionassem que eles tivessem o maior momento prático possível ao longo da disciplina.

É importante mencionar que essa disciplina é a única da grade curricular que trata do assunto da inserção das TDICs no ensino-aprendizagem de línguas, tem a duração de apenas um semestre e conforme já foi percebido na análise da pergunta anterior, muitos alunos relataram não ter tido, antes dessa disciplina, experiências quanto ao uso das TDICs para o ensino de línguas. Dessa forma, é possível concluir, assim como já foi discutido anteriormente, que o uso das tecnologias digitais deve ser incentivado desde o 1º período do

curso, com atividades que desenvolvam o letramento digital dos alunos e proporcionem o contato direto com essas tecnologias. As respostas dos participantes quanto à questão (4) demonstram que o fato de haver uma única disciplina que trabalhe a temática pode não ser suficiente, no que se refere ao curto tempo disponível para a aprendizagem do conteúdo teórico e prático.

Por fim, a questão sete (7) pediu que os participantes relatassem se eles achavam que a disciplina tinha cumprido seu propósito. Todos os trinta e cinco (35) participantes afirmaram que sim, que a disciplina cumpriu o seu propósito de construir conhecimento acerca da inserção das TDICs no processo de ensino-aprendizagem de línguas. O quadro 13 a seguir apresenta algumas respostas obtidas nessa questão:

Quadro 13 - Pergunta 7: “Você acha que a disciplina cumpriu seu propósito? Justifique”.

Respostas dos P4, P6, P9, P10, P11, P13, P18, P24 e P27.

“Sim. O propósito da disciplina é nos mostrar que existem muitas plataformas disponíveis para se ensinar de forma interativa e despertar o interesse dos alunos e foi exatamente isso que foi visto ao longo do semestre.” (P4)
“Sim, pois nos mostrou diversas possibilidades de trabalhar e deixar as aulas melhores, atingindo todos os propósitos de uma aula.” (P6)
“Sim, porque apresentou uma abordagem teórica consistente, discutindo as vantagens, desvantagens e desafios da implementação do Call em sala de aula.” (P9)
“Sim, pois conseguiu discutir as teorias e também apresentar inúmeros recursos a serem utilizados na sala de aula.” (P10)
“Acredito que sim. Com certeza não estou muito preparado, mas acredito que isso só se efetiva ao longo dos anos e das turmas, das aulas e do processo de prática e reflexão. As atividades realizadas na disciplina foram úteis.” (P11)
“Plenamente. Porque pude ver a tecnologia com outros olhos. Não era um bicho- de- sete- cabeças” (P13)
“Sim, a disciplina seguiu com o proposto, apesar de as vezes nos sobrecarregar com uma alta quantidade de atividades semanais, considerando o último período do curso.” (P18)
“Sim. Porque através desta disciplina eu tive oportunidade de conviver mais com a tecnologia e antes eu me achava impossibilitada de usar.” (P24)
“Sim, pelas reflexões, assuntos abordados nas aulas e elaborações de projetos creio que saímos dessa disciplina com uma bagagem muito interessante que com certeza irá nos ajudar em projetos futuros.” (P27)

Fonte: Elaborado pela autora com dados extraídos do Questionário final utilizado como coleta de dados (2019).

Após a análise das respostas dos participantes, foi possível perceber que 100% afirmaram que a disciplina proporcionou grande construção de conhecimentos acerca das TDICs no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Desses, 80% afirmaram que a disciplina também contribuiu para suas futuras práticas pedagógicas. Foi possível também perceber que 10% dos participantes relataram que a disciplina trouxe outra visão da tecnologia, que antes era considerada como “difícil” para eles e proporcionou a aliar conhecimentos práticos e teóricos.

Dito isso, respondendo ao objetivo desse questionário, é plausível concluir, após a análise das respostas do Questionário Final, que a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores, uma vez que ao longo da disciplina analisada, os participantes adquiriram novas habilidades referentes aos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) e também compreenderam a relevância do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Porém, foi possível perceber que uma só disciplina para trabalhar a temática, durante todo o curso, é pouco, é preciso que o trabalho com as tecnologias digitais e o letramento digital seja intensificado a partir de todas as disciplinas da grade curricular.

Sendo assim, respondendo à nossa pergunta de pesquisa, as quatro fases de análise realizadas neste trabalho possibilitaram compreender que, apesar da disciplina ter cumprido seu propósito, o curso docente analisado ainda deixa a desejar, uma vez que os participantes dessa pesquisa, alunos matriculados na disciplina analisada, começaram a cursar o 8º período do curso, aparentemente sem ainda terem desenvolvido habilidades do quadro dos letramentos digitais referentes ao uso pedagógico das TDICs, assim como também sem terem desenvolvido o conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo do TPACK. Dessa forma, ainda é necessário que haja maior incentivo quanto ao uso das tecnologias digitais durante todo o curso de formação inicial, assim como um contato direto com elas por parte dos alunos, para que seja possível assim contemplar mais habilidades dos diferentes letramentos.

Para finalizar, e tomando como base a análise realizada, é importante dizer que, conforme afirma Almeida (2006), é necessário que os formadores de professores ofereçam oportunidades aos professores em formação para experienciarem o uso das TDICs durante o curso de licenciatura, tanto como alunos realizando atividades de pesquisa e trabalhos, quanto como futuros professores tendo que utilizar as TDICs em seus estágios ou práticas de ensino. Dessa forma, para que haja melhores resultados e professores mais confiantes em utilizar as

TDICs em suas práticas pedagógicas, é preciso que o desenvolvimento das habilidades dos letramentos digitais seja trabalhado durante toda a formação desse professor, aliando momentos teóricos e momentos prático-reflexivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu da minha atuação como assistente técnico de educação básica em uma escola municipal, onde foi possível observar que são recorrentes os casos de professores que não possuem conhecimento sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais, ou possuem o mínimo de conhecimento sobre tais aparelhos tecnológicos, o que dificulta a inserção dessas tecnologias na sala de aula. A partir das observações nessa escola, surgiu o problema de pesquisa que norteou essa investigação: O curso de formação docente auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores? A partir do questionamento, o curso de Letras foi escolhido como contexto de investigação por ser a área de formação da pesquisadora.

Dessa forma, houve a necessidade de analisar a grade curricular desse curso, para verificar quais disciplinas da grade contemplavam a temática do trabalho, com o intuito de restringir nosso contexto de investigação. Como resultado, encontramos apenas uma disciplina, nomeada como “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa”, que é disciplina obrigatória para alunos do 8º período do curso de Letras e, cujo objetivo principal, é trabalhar conteúdos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais. Sendo assim, essa disciplina foi escolhida para a investigação desse trabalho.

Como já dito anteriormente, a presente pesquisa teve como objetivo principal investigar, por meio da análise das práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial, matriculados na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, em uma Universidade Pública do Sul de Minas Gerais, os tipos de letramento digital de que esses professores fazem uso. Dessa forma, participaram dessa pesquisa quarenta (40) professores de línguas em formação inicial, matriculados na disciplina supracitada.

Dito isso, conforme foi descrito no capítulo teórico, essa pesquisa está inserida na área de Linguística Aplicada, por proporcionar uma reflexão acerca da formação de professores de línguas crítico-reflexivos, investigativos e atuantes no processo de construção de sua própria identidade. Além disso, essa pesquisa foi embasada em políticas públicas educacionais que regem acerca do uso das tecnologias digitais em sala de aula, em estudos teóricos acerca da formação inicial de professores, evidenciando a importância da prática e da formação reflexiva nesses cursos e também em estudos sobre o Letramento Digital e sua relevância, tanto na prática quanto na formação dos professores.

Dessa forma, a metodologia adotada na presente pesquisa foi de natureza qualitativa e também quantitativa, uma vez que foi necessário apresentar informações traduzidas em números (porcentagens), para entender melhor os resultados obtidos. Quanto aos objetivos, essa pesquisa foi delineada por meio de uma abordagem exploratória e de estudo de caso, tendo como foco atender aos seguintes objetivos específicos:

1. Identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs;
2. Analisar se durante a realização das atividades de microensino, na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo;
3. Investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

Tendo como base esses objetivos, foram utilizados quatro instrumentos para a geração de dados. O primeiro, denominado Questionário Inicial, buscou identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina analisada se referem ao uso pedagógico das TDICs. O segundo, a análise dos fóruns virtuais de discussão da disciplina, visava contrastar as informações expressadas pelos participantes no Questionário Inicial, para que assim fosse obtida uma maior confiabilidade dos dados para a análise.

O terceiro instrumento foi a observação presencial da sala de aula e anotações de campo durante as apresentações das atividades de microensino elaborados pelos alunos, e tinha como objetivo analisar se durante a realização das atividades de microensino, na disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo. E por fim, o quarto instrumento de geração de dados, denominado Questionário Final, tornou possível investigar se a disciplina analisada auxiliou no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores.

A escolha de quatro tipos diferentes de instrumentos para a geração de dados possibilitou que houvesse uma maior credibilidade e profundidade de análise dos resultados, uma vez que foi possível considerar vários momentos ao longo da ministração da disciplina

analisada. Dessa forma, os dados gerados por esses instrumentos de pesquisa foram tratados tomando como base os tipos de letramentos digitais propostos por Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), no que se refere aos instrumentos 1, 2 e 4 da geração de dados (Questionário Inicial, análise dos fóruns virtuais de discussão e Questionário Final), e o Quadro TPACK elaborado por Mishra e Koehler (2006) no que se refere ao instrumento 3 da geração de dados (observação presencial dos microensinos).

No que se refere ao primeiro objetivo específico dessa pesquisa, que buscou **identificar, por meio da análise das práticas digitais de professores de línguas em formação inicial, se os letramentos apresentados por esses professores no início da disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa se referem ao uso pedagógico das TDICs**, foi possível constatar que, de acordo com as respostas obtidas no questionário inicial, os participantes, ao início da disciplina, possuíam letramentos relacionados ao uso pessoal das TDICs, com evidências de uso constante das redes sociais. Foram notados dois letramentos de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) nesse primeiro momento: o letramento em rede e o letramento pessoal, o que tornou plausível afirmar que, mesmo já estando no último período do curso de Letras, ao início da disciplina, esses participantes ainda não possuíam conhecimentos acerca do uso pedagógico das TDICs.

Em relação ao segundo objetivo específico, que tinha como intuito **analisar se durante a realização das atividades de microensino, na disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa, os alunos apresentaram conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo**, foi possível perceber que os alunos ainda não possuíam o conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo, de acordo com as definições de Mishra e Koehler (2006), uma vez que 56% dos alunos, ao executarem o microensino, apresentaram ter apenas conhecimento tecnológico do conteúdo. Foi possível perceber que houve uma evolução no que se refere ao uso das tecnologias digitais desde a aplicação do questionário inicial, primeira fase da coleta de dados, uma vez que 70% deles conseguiram escolher ferramentas digitais criativas e interessantes durante a apresentação dos microensinos. Porém eles pareciam ainda não ter compreendido como o uso das TDICs precisa ser relacionado ao ensino do conteúdo didático, para promover um ensino significativo aos alunos.

Quanto ao terceiro objetivo específico dessa pesquisa, que **buscou investigar se a disciplina de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino de Língua Inglesa auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores**, foi possível constatar que os participantes adquiriram novas habilidades

referentes aos letramentos digitais de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), como o letramento multimídia, letramento em jogos e letramento em filtragem, o que comprovou que a disciplina analisada auxiliou no desenvolvimento do letramento digital desses futuros professores. Porém foi possível perceber que essa disciplina foi a única da grade curricular desse curso que trabalhou a temática da inserção das TDICs na sala de aula, mais precisamente no ensino de línguas, vale ainda ressaltar que ela é ofertada para os alunos no último período do curso. Dessa forma, constatou-se que apesar da disciplina ter auxiliado os futuros professores no desenvolvimento de seu letramento digital, ainda é necessário que esse trabalho seja intensificado desde o primeiro período do curso, como afirma Freitas (2010).

Sendo assim, respondendo à nossa pergunta de pesquisa: “o curso docente auxilia no processo de desenvolvimento do letramento digital dos futuros professores?”, as quatro fases de análise realizadas neste trabalho possibilitaram compreender que o curso docente analisado ainda deixa a desejar. Essa compreensão foi possível, uma vez que os participantes dessa pesquisa, alunos matriculados na disciplina analisada, começaram a cursar o 8º período do curso, aparentemente sem ainda terem desenvolvido habilidades do quadro dos letramentos digitais referentes ao uso pedagógico das TDICs, assim como também sem terem desenvolvido o conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo do TPACK.

A partir da análise realizada na presente pesquisa, foi possível compreender a importância do desenvolvimento do Letramento Digital durante a formação inicial dos professores, no sentido de formar professores mais seguros e confiantes para inserir a tecnologia digital em suas práticas pedagógicas. A utilização das TDICs como ferramentas pedagógicas deve ser precedida de uma reflexão por parte do docente na qual ele possa avaliar a pertinência, a viabilidade e o objetivo dessa utilização. Para que seja possível essa reflexão, a utilização das TDICs por parte dos formadores de professores é fundamental para que haja um maior contato dos futuros professores com essas tecnologias ao longo do curso, possibilitando a formação de professores críticos e reflexivos quanto ao uso dessas tecnologias.

Foi possível observar que, no momento em que os participantes puderam experimentar atividades práticas, juntamente com conhecimentos teóricos acerca do uso das TDICs para o ensino de línguas, eles conseguiram “quebrar” alguns preconceitos que tinham no que se refere às tecnologias digitais e também elaborar planos de aulas que incluíam essas tecnologias. Assim, verificou-se que, devido à inclusão das tecnologias digitais em nosso dia a dia e conseqüentemente no dia a dia de nossos alunos, é necessário pensar em estratégias

que incorporem essas tecnologias no contexto da sala de aula e torne essas aulas mais atrativas para os alunos.

Dito isso, a realização desse trabalho possibilitou refletir sobre o descompasso que há entre as políticas públicas educacionais e a realidade da sala de aula. Apesar dos documentos governamentais regulamentarem e incentivarem acerca da importância da inserção das tecnologias digitais em sala de aula, com o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos, percebe-se que essa inserção ainda não é realizada de fato, como regem esses documentos. Com os relatos dos alunos nos fóruns de discussão da disciplina, percebe-se que a utilização das TDICs em sala de aula ainda vem sendo realizada de maneira descontextualizada, não levando em consideração o aluno, assim como suas necessidades e dificuldades. Em outros casos, as TDICs nem são utilizadas na sala de aula, optando-se por utilizar apenas o letramento impresso.

Sabe-se que, embora essa situação seja uma questão complexa, que envolve não apenas o docente, mas também o governo, que muitas vezes não oferece condições para a utilização das TDICs na escola, ainda é necessário que a possibilidade e viabilidade desse uso seja apresentada durante a formação inicial dos professores, para que eles tenham mais experiências e se sintam mais confiantes em utilizar essas tecnologias em suas futuras práticas pedagógicas. É a partir do uso pedagógico efetivo dessas tecnologias que os professores conseguirão estimular os alunos a utilizá-las como ferramentas de aprendizado e não apenas para o lazer.

Diante desse fato, percebemos que os cursos de formação docente ainda deixam a desejar, uma vez que, apesar de estarmos em uma época tecnológica, os professores ainda demonstram ter muitas dificuldades quanto ao uso dessas tecnologias no ambiente escolar. Isso se mostrou ainda mais evidente nesse ano, diante do ensino remoto emergencial que teve que ser adotado frente à pandemia de COVID-19. Nesse contexto, com a obrigação do ensino por meio das TDICs, é notório que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que os professores se sintam confiantes para realizar essa inserção. Dessa forma, uma das maneiras de amenizar a situação seria o uso pedagógico das TDICs ser incentivado durante toda a formação inicial dos professores, com atividades tanto práticas quanto teóricas, com o objetivo de aperfeiçoar os conhecimentos desses professores, estimular esse uso em suas futuras práticas e assim formar professores críticos e reflexivos.

Enfim, acredita-se que a questão da inserção das tecnologias digitais em sala de aula, assim como a questão dos letramentos digitais, sejam de fato complexas, uma vez que envolvem diversos fatores, como o contexto social do aluno, os aparatos tecnológicos

disponíveis, entre outros. Diante disso, é possível pensar na postura do professor como mediador, buscando oferecer aos alunos possibilidades para que eles adquiram novas habilidades quanto ao uso das TDICs.

Ademais, acredita-se que esta pesquisa possa oferecer uma contribuição para os estudos na área da Linguística Aplicada e também para estudos na área de formação de professores e formação de professores para o uso das tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Vasconcelos. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na Teoria da Atividade**. 2006. 242 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

BARBOSA, Marinalva Vieira; FERNANDES, Natália A. Morato. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM. In: _____. (org.). **Políticas Públicas para formação de professores**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 98, jan./abr. 2017. p. 23-39.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em 02 de agosto de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES nº 492/2001, de 03 de abril de 2001. **Diretrizes Curriculares para o curso de Letras**. Brasília. 2001.

BRASIL.CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério**. Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015. Brasil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 de setembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Língua Portuguesa / Ensino Médio**. Brasília, 2000.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e Inclusão na Era da Linguagem Digital**. IEL/UNICAMP, Março de 2006a. Mimeo.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. 2006b. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf> Acesso em 09 de outubro de 2019.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALAB, 1998, p. 183-206.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçales; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. **TPACK – conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica**. Revista Imagens da Educação, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.

DIAS, Anair Valênia Martins; MORAIS, Cláudia Goulart; PIMENTA, Viviane Raposo; SILVA, Walleska Bernardino. Minicontos Multimodais. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento Digital e Formação de Professores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO; Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEHRKE, Marcos; MALLAT, Juliana Domit. **As Políticas Educacionais e a Formação Inicial de Professores: A Didática na Resolução 002/2015**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 18 - n. 2 - Itajaí, abril-junho, 2018.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Concepções de Aprendizado na BNCC: Bases Ideológicas e Efeitos no Ensino de Português. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. AMORIM, Marcel Álvaro de. Orgs. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 87-120.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUBBARD, P. **Linguistics and the Teaching of English as a Second/Foreign Language CALL** Mini- course, linguistics 189/289 – Stanford University [online]. <http://www.stanford.edu/class/linguist289/call1.htm>, 2004.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KENSKI, V. M. **Prática Pedagógica – Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LORENZI, Gislaíne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

LÜDKE, M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU/EDUS.O. 1986.

MARZARI, G.; LEFFA, V. **O Letramento Digital no Processo de Formação de Professores de Línguas**. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v.2, n.2, 2013.

MATENCIO, M. DE L. M. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela B (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014, p. 239-266.

MAYRINK, Mônica Ferreira; COSTA, Heloísa Albuquerque. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: reflexões para a elaboração de programas de formação de professores. In: EL KADRI, Michele Salles; ORTENZI, Denise Ismenia Grassano; RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini. (Orgs.). **Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 151-168.

MILLER, Inés Kayon. Formação de Professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-121.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), p. 1017-1054, 2006.

MORAN, JOSÉ. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dez. 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>>. Acesso em 01 de outubro de 2019.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 28 de setembro de 2019.

NÓVOA, Antônio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. *Revista Educacion*. Madrid: 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: mai.2019.

PORTAL MEC, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43311-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-20-anos-e-continua-atual>> Acesso em 26 de agosto de 2019.

PORTAL MEC, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 29 de agosto de 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. AMORIM, Marcel Álvaro de. Orgs. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 23-39.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação**. São Paulo: Parábola, 2018.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **A educação de professores de línguas em CALL: histórico e perspectivas**. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 11, n. 1, jan./jun. 2012.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 110 p.

SAMPAIO, Patricia Alexandra da Silva Ribeiro; COUTINHO; Clara Pereira. **Avaliação do TPACK nas atividades de ensino e aprendizagem: um contributo para o estado da arte**. In: *Revista EducaOnline*. Volume 6, Nº 3, p. 39-55. Rio de Janeiro. Set./Dez. de 2012.

SANTOS, Gildete Cecília Neri. Textos imagéticos em discussão: multimodalidade e letramento crítico em sala de aula de língua inglesa. In: NASCIMENTO, Ana Karina de O.; ZACCHI, Vanderlei J. (org.). **Formação Docente em Língua Inglesa: diferentes perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 39-54.

SANTOS, L, L. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani. **A Pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.p.17-41.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3a edição revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância. 2001. 121 páginas.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ALVES, Polyanna Castro Rocha. **LINGUÍSTICA APLICADA: DA ANTIGA ÀS NOVAS BASES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**. Revista Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, 2º semestre 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2000.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o Contexto Brasileiro. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. AMORIM, Marcel Álvaro de. Orgs. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 7-9.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: _____. (Org.) **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, NIED, 1999.





VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. **LETRAMENTO DIGITAL: O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO ENSINO DA LEITURA**. In: Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3123.pdf> Acesso em: 15 de outubro de 2019.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. **Letramento digital e ensino**. 2007. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em 27 de janeiro de 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. GRASSI, Daniel. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.


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

ANEXO A – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	Amanda Mendonça Pereira	2	03/07/2019	04/07/2019	Aprovado	Não	   

– HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	04/07/2019 15:05:10	Parecer liberado	2	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	PESQUISADOR	
PO	04/07/2019 15:03:56	Parecer do colegiado emitido	2	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	04/07/2019 15:00:48	Parecer do relator emitido	2	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	04/07/2019 14:57:27	Aceitação de Elaboração de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	04/07/2019 14:47:43	Confirmação de Indicação de Relatoria	2	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	04/07/2019 14:33:47	Indicação de Relatoria	2	Secretária	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	04/07/2019 14:33:25	Aceitação do PP	2	Secretária	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	03/07/2019 12:06:51	Submetido para avaliação do CEP	2	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Lavras	
PO	28/06/2019 16:14:42	Parecer liberado	1	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	PESQUISADOR	
PO	28/06/2019 16:14:15	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	

 Ocorrência 1 a 10 de 16 registro(s)

– HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	25/06/2019 18:54:22	Parecer do relator emitido	1	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	25/06/2019 18:53:12	Aceitação de Elaboração de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	17/06/2019 18:33:41	Confirmação de Indicação de Relatoria	1	Coordenador	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	10/06/2019 09:01:06	Indicação de Relatoria	1	Secretária	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	10/06/2019 09:00:47	Aceitação do PP	1	Secretária	Universidade Federal de Lavras	Universidade Federal de Lavras	
PO	06/06/2019 13:48:46	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	Universidade Federal de Lavras	

 Ocorrência 11 a 16 de 16 registro(s)

ANEXO B – Ementa da disciplina de “Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de língua inglesa”.

EMENTA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CÓDIGO	GEL 159
DENOMINAÇÃO	Tecnologias Digitais de informação e comunicação no Ensino de língua Inglesa
CR	4
CARGA HORÁRIA:TEÓRICA	34
PRÁTICA	34
TOTAL	68

EMENTA

História de Computer Assisted Language Learning (CALL). Mudança de papéis para professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem mediado pela tecnologia. Vantagens de CALL (motivação, adaptação da aprendizagem para os alunos, autenticidade e pensamento crítico). Dimensão prática: estudos de situações-problema e críticas sobre a instrução via CALL. Histórico da tecnologia educacional. Tecnologia da informação e comunicação (TIC) voltada para o processo de ensino-aprendizagem. Papéis dos aprendizes e dos educadores em ambientes de aprendizagem baseados nas TICs. O impacto das TICs em diferentes contextos educacionais. Planejamento de aulas com recursos tecnológicos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

A ser definida.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CHAPELLE, C.A. **Computer Applications in Second Language Acquisition Foundations for Teaching, testing and research**. Cambridge University Press, 2001.

LEFFA, V. J. . **A aprendizagem de línguas mediada por computador**. In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

VALENTE, J.A; **Computadores e conhecimento repensando a educação**. Campinas, SP, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRAGA,D. B, &COSTA, L.A. da. **O ensino de leitura em língua estrangeira mediado por computador: Algumas questões a serem consideradas no uso do computador como instrumento e meio para interação pedagógica**. Campinas, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.); RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Centro de Alfabetização, Leitura escrita. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas** . 2.ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, Autêntica, 2007. 244 p. (Coleção linguagem e educação)

LEITE, Lígia Silva et al. () (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula** . 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 133 p.

SAMPAIO, M. N; LEITE, S, L: **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado (a) Senhor (a), você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de forma totalmente voluntária da Universidade Federal de Lavras. Antes de concordar, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Serão garantidos, durante todas as fases da pesquisa: sigilo, privacidade e acesso aos resultados.

I - Título da pesquisa: LETRAMENTO DIGITAL E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS PRÁTICAS DIGITAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL

Pesquisador responsável: Amanda Mendonça Pereira

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Lavras/ Mestrado Profissional em Educação

Telefone para contato: (35) 99994-XXXX

Local da coleta de dados:

II – OBJETIVOS

O objetivo principal desta pesquisa é investigar as práticas digitais dos professores de línguas em formação inicial.

III – JUSTIFICATIVA

Com a realização da pesquisa, será possível conhecer as práticas digitais dos professores em formação inicial, visando a reflexão sobre o processo de formação docente e propiciando dados que poderão modificar/influenciar suas práticas.

IV - PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

AMOSTRA- 40 professores em formação (alunos do curso de Letras) – que cursam a disciplina Tecnologia de Informação e comunicação para o ensino de língua inglesa.

INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS – Observação das aulas e aplicação de questionários semiestruturados, realizados de forma individual e nos âmbitos da Universidade, no início e ao final da disciplina. A aplicação dos questionários ocorrerá durante o horário de aula, para evitar o deslocamento desnecessário dos participantes. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar.

O pesquisador não irá identificá-lo, ou seja, seu nome não será divulgado. Sua identidade será preservada em sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

V - RISCOS ESPERADOS

Apesar de o corpus não divulgar a identificação dos participantes do curso, será solicitada sua concordância, com o consentimento de cessão dos dados para a pesquisa e autorização para o uso dos dados, antes das respostas ao questionário propriamente dito.

A pesquisa apresenta como risco apenas na possibilidade de surgir um incômodo para você - no momento de responder ao questionário, diante de algumas perguntas quanto ao uso das tecnologias. Será esclarecido previamente que a pesquisa tem finalidade diagnóstica e não realizará julgamentos quanto às suas respostas. O risco será minimizado tendo em vista, que será garantido à você a sua individualidade e não identificação, no momento da geração de dados e análise de suas práticas.

VI – BENEFÍCIOS

A pesquisa irá contribuir provocando a sua reflexão, para que, ao participar do questionário, possa repensar sua prática digital e buscar sempre melhorias. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. A sua identificação será preservada.

VII – CRITÉRIOS PARA SUSPENDER OU ENCERRAR A PESQUISA

Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

VIII - CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Lavras, ____ de _____ de 20____.

Nome (legível) / RG

Assinatura

ATENÇÃO! Por sua participação, você: não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira; será ressarcido de despesas que ocorrerem (tais como gastos com transporte, que serão pagos pelos pesquisadores aos participantes ao início dos procedimentos); será indenizado em caso de eventuais danos decorrentes da pesquisa; e terá o direito de desistir a qualquer momento, retirando o consentimento, sem nenhuma penalidade e sem perder qualquer benefícios. Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da UFLA. Endereço – Campus Universitário da UFLA, Pró-reitoria de pesquisa, COEP, caixa postal 3037. Telefone: 3829-5182.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada com o pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

No caso de qualquer emergência entrar em contato com o pesquisador responsável - Telefone de contato: (35) 99994-XXXX

APÊNDICE A – Questionário Inicial

Link de acesso: < <https://forms.gle/X5vMApqGEVUu233d9>>

Questionário Inicial

Caro estudante, o intuito deste questionário é conhecer um pouco mais da sua vivência com a realidade de aprender e ensinar utilizando a tecnologia online.

➤ História de vida relacionada com a tecnologia

- 1) Pelo que você consegue se lembrar, qual foi seu primeiro contato com a tecnologia? Você poderia relatar essa situação?
- 2) Você se lembra de quando usou pela primeira vez, um computador, enviou uma mensagem, fez uma busca na Wikipédia, entrou no Facebook?
- 3) Que pessoa(s) foi/foram importantes no seu processo de aprendizagem?

➤ Práticas atuais:

- 4) Pensando em como foi seu dia ontem, você poderia relatar onde e quando a tecnologia fez parte dele?
- 5) Quais são as páginas web/ blogs que você mais visita?
- 6) Há diferenças no uso diário de tecnologia em sua vida de estudante, profissional, ativismo político, atividade religiosa, esporte, etc.?
- 7) Você já vivenciou alguma proibição em relação ao uso de alguma tecnologia? Se sim, qual?

➤ Transições:

- 8) Você notou mudanças no seu uso das tecnologias digitais ao longo dos anos e ao longo das diferentes fases escolares? Se sim, que tipos de mudanças?

➤ Futuro Imaginado

- 9) Quando você se imagina como professor, consegue pensar em como poderia inserir as tecnologias digitais em suas aulas de modo a explorar o potencial pedagógico delas?
- 10) O que você conhece sobre o uso da tecnologia para o processo de ensino-aprendizagem de línguas? Poderia citar alguns exemplos?

APÊNDICE B – Questionário Final

Link de acesso: < <https://forms.gle/WsWQyy8rTfDuNhoG6>>

Questionário Final

➤ Avaliação

- 1) Agora que você já vivenciou experiências de ensino e aprendizagem utilizando a tecnologia digital, quais práticas digitais poderiam ser incorporadas nas suas futuras decisões didático-pedagógicas?
- 2) Como você avalia a disciplina de TICs que você cursou e as atividades que foram feitas?
() Excelente
() Satisfatória
() Ruim
- 3) Você acha que essa disciplina contribuiu para sua aprendizagem sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas?
- 4) Quais foram as vantagens e as dificuldades em relação às atividades realizadas na disciplina?
- 5) Relate em poucas palavras a sua experiência no momento em que estava preparando e executando a atividade de microensino.
- 6) Neste momento você consegue se imaginar utilizando as tecnologias digitais em sua prática como professor? Quais as tecnologias digitais que você usa ou usaria como professor? Justifique.
- 7) Você acha que a disciplina cumpriu seu propósito? Justifique