

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**FERNANDA DE ABREU REIFF**

**OS CAMINHOS DE CONHECER, REFLETIR E EXPERIENCIAR O  
LETRAMENTO DIGITAL: O DISCURSO DISCENTE SOBRE A PRÁTICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.**

**JUIZ DE FORA**

**2019**

**FERNANDA DE ABREU REIFF**

**OS CAMINHOS DE CONHECER, REFLETIR E EXPERIENCIAR O  
LETRAMENTO DIGITAL: O DISCURSO DISCENTE SOBRE A PRÁTICA NA  
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro

**JUIZ DE FORA  
SETEMBRO, 2019**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

DE ABREU REIFF, FERNANDA .  
OS CAMINHOS DE CONHECER, REFLETIR E  
EXPERIENCIAR O LETRAMENTO DIGITAL: O DISCURSO  
DISCENTE SOBRE A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES / FERNANDA DE ABREU REIFF. -- 2019.

141 f.

Orientadora: Patrícia Nora de Souza Ribeiro

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz  
de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em  
Linguística, 2019.

1. Formação Docente Inicial. 2. Letramento Digital. 3. Letramento  
do Professor. 4. Práticas Pedagógicas digitais. 5. Discurso discente.

I. Nora de Souza Ribeiro, Patrícia , orient. II. Título.

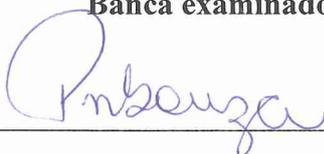
FERNANDA DE ABREU REIFF

**OS CAMINHOS DE CONHECER, REFLETIR E EXPERIENCIAR O  
LETRAMENTO DIGITAL: O DISCURSO DISCENTE SOBRE A  
PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

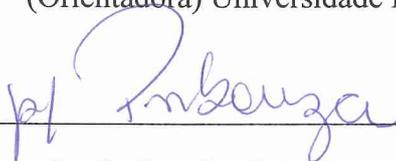
Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Aprovada em: 10 / 09 / 2019

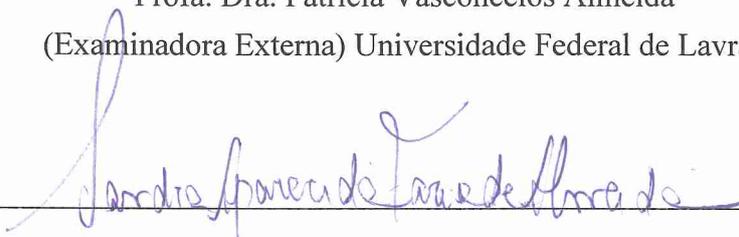
**Banca examinadora:**



Profª. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro  
(Orientadora) Universidade Federal de Juiz de Fora



Profª. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida  
(Examinadora Externa) Universidade Federal de Lavras



Profª. Dra. Sandra Aparecida Faria de Almeida  
(Examinadora Interna) Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico esse trabalho ao meu grande amigo Davidson dos Santos, o grande incentivador dessa dissertação, desde a prova de ingresso ao programa de pós-graduação em linguística até a finalização do texto.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, por me apoiarem e acreditarem em mim e por seu amor incondicional. A minha mãe Raquel por ser minha heroína, minha inspiração e meu fôlego quando precisei. A minha irmã Graziela, por seu amor e por me apoiar nos momentos em que não mais conseguia escrever. A minha tia Eveline, que está sempre ao meu lado, me auxiliando nos momentos difíceis. Obrigada por serem meus anjos na terra!

Agradeço a todas as minhas amigas e amigos, pelo amor, compreensão, apoio, zelo e companheirismo em cada momento de vida, que propiciou a finalização desse trabalho. Em especial, agradeço aos amigos Davidson, Flaviana e Thais, por me ajudarem a prosseguir com a pesquisa nos momentos de entrave e bloqueio.

Agradeço à professora Patrícia Nora, por orientar meu estudo, compartilhando conhecimento e colaborando para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Agradeço às professoras Sandra Aparecida Faria de Almeida, Patrícia Vasconcelos Almeida, Marta Cristina da Silva, Cíntia Regina Lacerda Rabello por fazerem parte da banca examinadora e por oferecerem contribuições generosas a esta pesquisa.

Agradeço a todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística, com os quais tive o prazer de aprender e me envolver com a pesquisa científica!

E, por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pela oportunidade de crescimento e participação na minha formação!

Obrigada a todos por dividirem comigo a alegria desta conquista!

## RESUMO

A presente pesquisa de mestrado tem por objetivo investigar, na perspectiva dos professores em formação, as práticas de letramento digital oferecidas aos professores em pré-serviço da Faculdade Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora na disciplina Oficina VIII – uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira, com o intuito de (i) delinear as práticas de letramento digital, efetivadas pelos professores em formação, antes da ação formativa; (ii) realizar uma avaliação da oficina para a formação docente; (iii) investigar as contribuições da oficina para a formação docente no tocante ao desenvolvimento de um trabalho que abrange teoria e prática. Mais detalhadamente, os objetivos específicos desta pesquisa pretendem discutir as contribuições da oficina, na percepção dos professores em formação, para fins pessoais, assim como profissionais. A pesquisa é um estudo de caso de base etnográfica (ANDRÉ, 1995), que se insere no campo da Linguística Aplicada (CAVALCANTI, 2011, 2013; LOPES, 2006, 2013) e adota a abordagem qualitativa da pesquisa (BOGDAN & BILKEN 1994; DENZIN; LINCOLN, 1994; LOPES, 1994). Esse estudo é norteado por uma fundamentação teórica sobre a formação do professor para o uso das novas tecnologias digitais (ALMEIDA, 1999; KLEIMAN, 1998; PAIVA, 2013; ROJO, 2012, 2019; SILVA, 2008; SOUZA, 2007) e letramento digital (BUZATO, 2001, 2006, 2007; COSCARELLI e RIBEIRO, 2005; FREITAS, 2010; GILSTER, 1997; LANKSHEAR e KNOBEL, 2002, 2011; LÉVY, 1999; SELBER, 2004; QUEVEDO, 2015). O corpus da pesquisa constituiu-se de 30 (trinta) professores em formação matriculados na disciplina que prevê aulas teóricas e práticas para discutir letramento digital. Os instrumentos utilizados na geração de dados serão: (i) questionário de identificação, criado na plataforma *Google docs*<sup>30</sup> por meio do editor de formulários (*form*), disponibilizado aos participantes via *e-mail*; (ii) diário de pesquisa, utilizado pelo pesquisador para registrar as ações e reflexões dos professores em formação sobre os temas debatidos durante as aulas; (iii) questionário avaliativo da oficina; (iv) entrevista semiestruturada gravada, realizada no último mês da oficina, com duração de aproximadamente 15 minutos, para avaliar, na perspectiva dos professores em formação, o impacto do letramento fornecido na disciplina. A análise dos dados permitiu evidenciar: (i) uma apropriação das ferramentas digitais pelos professores em formação, participantes da oficina, nos âmbitos pessoal, teórico e prático; (ii) uma mudança de perspectiva em relação ao letramento digital e à formação docente, que centrou-se em três grandes núcleos de significação: refletir, conhecer e experimentar. Além disso, com base em Selber (2004), identificou-se que os professores em formação desenvolveram suas práticas e reflexões nos níveis de letramento funcional, crítico e retórico, de acordo com sua experiência pessoal com a tecnologia, a qual influenciou a construção de práticas pedagógicas com as TDIC (tecnologias digitais da informação e comunicação). Desse modo, essa pesquisa salienta a importância da alteração nos currículos acadêmicos para a inserção de disciplinas que promovam práticas de letramento digital na formação docente inicial para que o ensino acompanhe a transformação da sociedade contemporânea.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Docente Inicial; Letramento Digital; Letramento do Professor; Práticas Pedagógicas Digitais; Discurso discente.

## ABSTRACT

The present research aims at unveiling the effects of digital literacy practice offered to language developing teachers at the Federal University of Juiz de Fora, from the teacher students' perspective, during the workshop VIII – the use of new technologies in the foreign language teaching. This study intends to (i) delineate the digital literacy practices performed by the developing teachers before the formative action; (ii) evaluate the workshop regarding the teacher development; (iii) investigate the contributions of the education workshop to relation between theory and practice. Furthermore, this research seeks the personal and professional contributions for the teacher students towards technology, provided by the workshop. This thesis is a case study based on ethnographic research (ANDRÉ, 1995), which is inserted into the field of Applied Linguistics (CAVALCANTI 2011, 2013; LOPES, 2006, 2013) and adopts a qualitative research approach (BOGDAN & BILKEN 1994; DENZIN; LINCOLN, 1994; LOPES, 1994). As theoretical basis for the discussion is the teacher education (ALMEIDA, 1999; KLEIMAN, 1998; PAIVA, 2013; ROJO, 2012, 2019; SILVA, 2008; SOUZA, 2007) for the use of new technologies and digital literacy (BUZATO, 2001, 2006, 2007; COSCARELLI e RIBEIRO, 2005; FREITAS, 2010; GILSTER, 1997; LANKSHEAR e KNOBEL, 2002, 2011; LÉVY, 1999; SELBER, 2004; QUEVEDO, 2015). The study was performed by 30 student-teachers in initial formation enrolled in the workshop, which focused on digital literacy theory and practice. Different instruments were used to gather data such as online questionnaire, research diary, interviews performed at the end of the workshop, which lasted about 15 minutes, in order to evaluate, from the students' point of view, the effects of the workshop on the developing teachers' digital literacy perspective. The data findings indicate there was a close connection between the student-teachers and the digital tools on the personal, theoretical and practical dimensions; we could also find that the workshop experience had changed the developing teachers' perspective toward digital literacy and teacher education throughout three central themes: reflecting, knowing and experiencing.

**KEYWORDS:** Teacher Education; Digital literacy; Teacher literacy; Digital Pedagogic Practices; Student Discourse.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**LA** – Linguística Aplicada

**MEC** - Ministério da Educação

**OCEM** - Orientações Curriculares para Ensino Médio

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PROINFO** - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

**PROINFO INTEGRADO** - Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional

**TDIC** – Tecnologias digitais da informação e comunicação

**TI** – Tecnologia da Informação

**UFJF** - Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO</b> .....	21
<b>3 MULTILETRAMENTO DIGITAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO DE SELBER (2004)</b> .....	30
3.1 Três Abordagens de Letramento: Funcional, Crítica e Retórica.....	31
3.1.1 Abordagem Funcional .....	31
3.1.1.1 Objetivos Educacionais. ....	32
3.1.1.2 Convenções Sociais. ....	34
3.1.1.3 Discursos Especializados.....	35
3.1.1.4 Atividades de Gerenciamento.....	36
3.1.1.5 Impasses Tecnológicos.....	38
3.1.2- Abordagem Crítica.....	39
3.1.2.1 O parâmetro do design cultural.....	44
3.1.2.2 O Contexto de Uso.....	44
3.1.2.3 Forças Institucionais.....	46
3.1.2.4 Representações Populares.....	48
3.1.3 Abordagem Retórica.....	48
3.1.3.1 A Persuasão.....	54
3.1.3.2 Deliberação.....	55
3.1.3.3 Reflexão.....	57
3.1.3.4 Ação Social.....	58
<b>4 AS TEORIAS QUE NORTEARAM O TRABALHO QUANTO À ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	60
4.1. Núcleos de significação.....	60
4.2. A modalização como recurso argumentativo da linguagem.....	61

<b>5 METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	64
5.1 Objetivos e caracterização da pesquisa.....	64
5.2 Contexto da pesquisa e participantes.....	66
5.2.1 O ambiente da oficina.....	67
5.2.2 Os participantes.....	71
5.3 Instrumentos e procedimentos para geração de dados.....	71
5.3.1 Questionário de identificação.....	72
5.3.2 Diário de pesquisa.....	72
5.3.3 Entrevista e Questionário avaliativo.....	73
5.4 Procedimentos para a análise dos dados.....	74
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	78
6.1 Resposta à primeira pergunta de pesquisa.....	78
6.2 Resposta à segunda pergunta de pesquisa.....	81
6.3 Resposta à terceira pergunta de pesquisa.....	89
6.3.1 A ação de refletir.....	91
6.3.1.1 A Reflexão sobre o uso da tecnologia para o ensino e aprendizagem de línguas.....	93
6.3.1.2 A reflexão sobre o uso da tecnologia para fins pessoais.....	95
6.3.1.3 A reflexão em torno da relação tecnologia versus formação docente.....	97
6.3.1.4 A reflexão acerca dos aspectos da linguagem no ambiente digital.....	98
6.3.2 A ação de conhecer.....	100
6.3.2.1 Conhecer os artefatos tecnológicos voltados ao ensino e aprendizagem.....	102
6.3.2.2 Inserir o letramento digital no âmbito educacional.....	105
6.3.3 A ação de experimentar.....	108
6.3.3.1 A utilização das TDIC para fins pessoais.....	109
6.3.3.2 O trabalho com as plataformas para fins profissionais.....	112
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	117
<b>8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	121
<b>9 ANEXOS</b> .....	131

## 1. INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

As transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico e pela cibercultura de Lévy (1999) estão modificando os papéis de diversos profissionais, dos quais são exigidas novas habilidades e competências para atuar na sociedade em Rede de Castells (1999). As tecnologias digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão integradas moldando nossas práticas sociais cada vez mais, como assevera Kenski (2008) e transformando a forma como nos relacionamos uns com outros e com o conhecimento. Nesse sentido, um grande desafio para o ensino-aprendizagem é propiciar uma formação docente que vá além do uso e proporcione a integração das TDIC com as práticas pedagógicas (FREITAS, 2010), em outras palavras, letrar o professor para atuar no mundo globalizado, tecnológico e hipermodal em que estamos inseridos.

Primeiramente, faz-se necessário estabelecer a diferença entre alfabetização e letramento, visto que a alfabetização é vista como uma ação de ensinar/aprender a ler e escrever através dos símbolos, códigos, regras e técnicas associadas à linguagem escrita, em que não se considera o contexto social de uso da linguagem. A ideia de alfabetização pode ser articulada com as novas tecnologias para compreendermos que a alfabetização digital implica ensinar/aprender técnicas de utilização da linguagem e das ferramentas digitais. A linguagem é adotada aqui como uma ferramenta que possibilita ao alfabetizado construir e/ou compreender frases ou textos escritos.

As abordagens desenvolvidas por essa visão mais tecnicista não consideram as implicações sociais e culturais na educação e, nos cursos de licenciatura, limitam-se a trabalhar conteúdos, como se esses fossem “livres de relações e implicações sociais, políticas e culturais...” (CAVALCANTI, 2013, p.224). Nesse contexto, as novas tecnologias são compreendidas como instrumentos técnicos, neutros de cultura e ideologia. Nessa perspectiva, basta, então, informatizar as escolas que estaremos realizando a inclusão social e digital de alunos e professores. A tecnologia é vista como capaz de exercer, de maneira autônoma, efeitos sobre o mundo social inerente à sua própria natureza técnica (Warschauer, 2003 *apud* Buzato, 2006). Segundo Buzato (2006), essas abordagens de ensino representam:

visões e práticas escolares que não fomentavam uma atitude crítica do leitor em relação àquilo que lia, nem preparavam o aluno para utilizar a escrita como veículo de sua própria voz social, ou para utilizar a leitura e a escrita

---

<sup>1</sup> Trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humana da UFJF, sob a CAAE de 86638418.6.0000.5147

para problematizar sua própria situação social e construir formas de melhorá-la. (BUZATO, 2006, p. 7)

Partindo dessa perspectiva e com o intuito de alcançar a inserção da tecnologia nas práticas pedagógicas, o MEC desenvolveu projetos, como o PROINFO (Projeto de difusão da tecnologia e de inclusão digital) e o PROINFO INTEGRADO (Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional) para equipar as escolas com laboratórios de informática e internet e, ao mesmo tempo, promover o uso pedagógico das tecnologias digitais de Informação e Comunicações (TDIC). Essa ação teve como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para Ensino Médio (OCEMs - BRASIL, 2006), os quais abordam as novas tecnologias em outra perspectiva, a dos letramentos, multiletramentos, e hipertextualidade.

Através desses programas, vemos nos estudos de Paiva (2013) um esforço, por parte do governo, em promover políticas públicas com o intuito de ofertar cursos em multimídias e recursos digitais, trazendo conteúdos que abrangem “o manejo dos computadores e internet, processadores de texto, apresentações multimídias, recursos da *web* para a produção de trabalhos escritos/multimídia, pesquisa e análise de informações *Web*” (PAIVA, 2013 p.211). A autora lista uma série de cursos de especialização e de curta duração com o intuito de letrar digitalmente os professores em sala de aula. Entretanto, apesar da oferta dos cursos, não há estudos que comprovem a aplicabilidade dos mesmos na transformação da prática docente. Pensamos ainda que, tais cursos, possivelmente, não vão além do conceito de alfabetização digital (SAITO; SOUZA, 2011) e não incentivam o uso crítico das tecnologias e promovem a mudança de papel dos professores de meros usuários para produtores de tecnologia.

O letramento, por sua vez, é uma ação que envolve, além da escrita, percepções, conhecimentos, valores e sociabilidade próprios das práticas em que o sujeito está envolvido. Na visão de Kleiman (1995, p. 19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Portanto, o letramento representa uma forma de agir, de afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo.

Dessa forma, quando se considera a inserção das TDIC nas nossas práticas sociais, é necessário pensar em um letramento digital que dê conta do processo de transformação que a nossa sociedade está passando, pois se há novas maneiras de interagir, expressar e pesquisar,

elas influenciam a maneira como nos representamos no mundo e transformam a forma como o conhecimento é construído e distribuído.

O letramento digital, então, implica em mudança de paradigma, o que já está ocorrendo nas práticas sociais cotidianas. Com a inserção das tecnologias digitais, a maneira como nos relacionamos uns com outros está se alterando, com a inserção dos aplicativos de chat, por exemplo. Nas relações de trabalho e estudo, utilizamos o e-mail para assuntos formais e informais e, nas atividades práticas da vida cotidiana, como pagar uma conta, por exemplo, não necessitamos mais ir a bancos ou ir à guichês rodoviários para comprar uma passagem, tudo é feito por aplicativos, o que dinamizou as tarefas cotidianas e alterou nossas práticas de letramento. Como exemplificam Barton & Lee (2015), com o advento das câmeras digitais, nós modificamos nossos hábitos de revelar fotos, criar álbuns físicos e olhar as fotografias das pessoas quando as visitamos. No mundo contemporâneo, seguimos as pessoas nas redes sociais para acompanhar suas fotos, vídeos e ideias expostas. Nessa mesma direção, Kenski (2008) afirma que:

Já não sabemos apenas narrar como foram as nossas férias, precisamos de fotos e vídeos para documentar nossas narrativas. E sem nossas agendas, como poderíamos saber os nossos compromissos, os aniversários e datas familiares? Depositamos em vários suportes a responsabilidade pelas nossas lembranças pessoais. (KENSKI, 2008, p. 32).

É importante ressaltar que essas mudanças nas práticas letradas do cotidiano acontecem pelo uso que fazemos da tecnologia e não somente pelas características técnicas da tecnologia, pois ela, por si só, não determina as novas atividades humanas.

Nesse sentido, alfabetização tecnológica, discutida por Leite e Sampaio (2010) se aproxima da definição de letramento digital tratada nesta pesquisa, pois as autoras argumentam que o ensino não deve ser centrado no tecnicismo, somente na prática do saber fazer, mas há se questionar suas finalidades, a fim de desenvolver uma visão crítica e reflexiva sobre a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas, considerando suas possibilidades e fragilidades, como asseveram as autoras:

[...] sabemos que a simples presença da tecnologia na sala de aula não garante qualidade nem dinamismo à prática pedagógica. No entanto, já que as tecnologias fazem parte do nosso dia-a-dia trazendo novas formas de pensar, sentir e agir, sua utilização na sala de aula passa a ser um caminho que contribui para a inserção do cidadão na sociedade, ampliando sua visão de mundo e possibilitando sua ação crítica e transformadora. (p.10).

Conforme argumentou Quevedo (2015), o ser humano deve ser visto dentro do meio sociocultural a que pertence e vice e versa. Segundo a autora, os indivíduos usam e produzem artefatos, os quais se tornam entidades culturais, pois o homem constrói as ferramentas e, ao utilizá-las nas interações sociais, elas não só são transformadas, mas também influenciam as interações humanas. As ferramentas modelam as atividades externas a elas e influenciam a natureza dos processos mentais.

Outro exemplo é o *whatsapp*, um aplicativo de conversa online que transformou a interação humana e modificou a forma como nos comunicamos e relacionamos uns com os outros e com o smartphone. Apesar da existência de outros *softwares* e *apps* que possibilitavam tal tipo de comunicação e relacionamento, o *whatsapp* se difundiu pela facilidade dos usuários operarem o sistema e, assim, ampliou alcançou outros usuários que não tinham tantas habilidades e intimidade com a tecnologia. Com o passar do tempo, essa ferramenta digital foi sendo moldada de acordo com a adesão de mais participantes nesse modelo de comunicação e a averiguação das necessidades comunicativas.

Dentre as mudanças nessa ferramenta, destaca-se a possibilidade de selecionar um comentário para responder, evitando ambiguidades e confusões nas interações, a possibilidade da chamada de vídeo e de marcar uma conversa ou de ocultar sua visualização. Todas essas atualizações do aplicativo surgiram após o seu uso e, como resultado, modificaram a interação humana: as pessoas passaram a fazer chamadas de longa distância pelo aplicativo e passaram a ver e falar, em tempo real, com quem estava do outro lado da chamada. Muito se discute sobre as mudanças provocadas pelo *whatsapp*, porém, é importante salientar que esse trabalho tem por objetivo investigar as práticas digitais voltadas ao ensino.

Almeida (2010) reforça que essa visão de letramento digital não considera apenas o aspecto tecnológico das TDICs, mas implica em “apoderar-se das propriedades intrínsecas” das tecnologias, utilizando-as na aprendizagem e na prática pedagógica. Nessa mesma perspectiva, Lankshear & Knobel (2011) citam a proposta de letramento digital, feita por Martin (2008), na qual o autor propõe que:

nós entendamos letramento digital como a consciência, a atitude e a habilidade de indivíduos de utilizar, apropriadamente, as ferramentas digitais e as facilidades de identificar, acessar, administrar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar os recursos digitais, construindo um novo conhecimento, criando expressões midiáticas e comunicando com outros, no contexto de situações específicas na vida, com o intuito de tornar possível a ação social

construtiva, e refletir sobre esse processo. (MARTIN, 2008 p. 167 *apud* LANKSHEAR & KNOBEL, 2011 p. 24).<sup>2</sup>

Quando se pensa nas abordagens para a sala de aula, é interessante observar que para cada alteração nas tecnologias da escrita, deveríamos pensar em novas possibilidades cognitivas, em novas pedagogias, pois o uso dessas tecnologias provocam mudanças, que acabam alterando os modos como nos relacionamos com a cultura escrita e com o próprio conhecimento e, conseqüentemente, com a escola, instituição encarregada de transmiti-lo.

Na perspectiva de Quevedo (2015), o letramento digital não é apenas agregar uma tecnologia à aula, o conceito envolve a mudança de perspectiva através da inclusão de novas práticas digitais cotidianas nas atividades pedagógicas. A proposta, de acordo com Kenski (2008) “é ampliar o sentido de educar e reinventar a função da escola, abrindo-a para novos projetos e oportunidades, que ofereçam condições de ir além da formação para o consumo e a produção.” Nesse sentido, o papel da escola e do professor no letramento digital é utilizar as tecnologias para construir conhecimentos de forma mais participativa e desenvolver um sentido de criticidade nos alunos. Gilster (1997) define o letramento digital como “a habilidade de entender e usar a informação em formatos múltiplos de uma ampla variedade de fontes quando é apresentada por computadores e, particularmente, através de mídias da internet”. (GILSTER, 1997 *apud* LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p. 22)<sup>3</sup>

A partir desse entendimento de letramento, a escola e o professor precisam propiciar, em suas práticas de ensino, oportunidades para que os alunos reflitam sobre os processos de ensino-aprendizagem no ambiente digital, discutam a virtualidade das ferramentas para cada contexto de aprendizagem e desenvolvam uma visão sobre a tecnologia como um artefato cultural que influencia e molda as interações, assim como é modificado por elas.

Há de se considerar que nas práticas de letramento digital, como na escrita hipermidiática, não há mais o controle total do autor nas produções, pois o leitor pode percorrer caminhos não pensados, navegar para fora do texto central e buscar novas informações.

---

<sup>2</sup> Do original: ” In a similar vein, Martin (2008: 167) proposes that we understand digital literacy as the awareness, attitude and ability of individuals to appropriately use digital tools and facilities to identify, access, manage, integrate, evaluate, analyze and synthesize digital resources, construct new knowledge, create media expressions, and communicate with others, in the context of specific life situations, in order to enable constructive social action; and to reflect upon this process.”

<sup>3</sup> Do original: Gilster defines digital literacy as ‘the ability to understand and use information in multiple formats from a wide variety of sources when it is presented via computers’ and, particularly, through the medium of the internet (Gilster, in Pool 1997: 6).

Da mesma forma que não há controle da informação acessada pelo aluno, o professor não é mais o detentor da informação, o informador, pois ela encontra-se na rede, nos bancos de dados. É importante destacar, como lembra Braga (2013), que a internet, “como fonte de informação (não de conhecimento), de modo geral, oferece mais recursos do que aqueles disponíveis na memória de um professor”. Logo, o professor passa a exercer o papel de coordenador e o estudante, por sua vez, é considerado o centro no processo de ensino e aprendizagem, havendo, portanto, uma mudança de paradigma.

Ser letrado digital pressupõe que o usuário participe de práticas sociais ativamente, criticamente e com autonomia. Para tanto, é preciso desenvolver habilidades específicas para lidar com as ferramentas digitais, como manusear sites de busca para encontrar informações sobre um determinado tema; participar de fóruns de discussão *online* e tirar dúvidas; comprar um bilhete para o cinema, entre outras atividades de caráter funcional e prático, mas que, necessitam, simultaneamente, de um posicionamento crítico diante das informações encontradas. Não basta apenas obter informações, é necessário saber selecioná-las, conferi-las e, além disso, entender as estruturas de poder que permeiam os *sites* ‘seguros’ de navegação. Um usuário crítico entende as informações que encontra dentro do contexto social que estão inseridas. Assim, para que desenvolvam um olhar crítico diante das ferramentas que utilizam, é preciso promover atividades, que façam os professores e alunos refletirem sobre os limites e as utilidades das ferramentas, sobre a relação de poder entre as ferramentas digitais, o acesso à internet e as classes sociais dominantes.

Cabe ao professor, então, propor atividades que oportunizem ao estudante transportar a experiência de algumas práticas para outras, aprender a interagir *online* para adquirir não só informações, mas conhecimento. Além dessa interação entre os alunos e os aplicativos, e as comunicações *online*, a escola precisa se apropriar da produção de novas tecnologias para formar um cidadão crítico, autônomo e ativo no mundo.

Nesse contexto, justifica-se a realização desta pesquisa pela necessidade de refletirmos sobre as práticas que vêm sendo efetivadas a fim de oferecer suporte à formação de professores para a integração das práticas de letramento em ambiente virtual, em razão de atender a uma demanda da sociedade pós-moderna. Segundo explica Leffa (2001, p. 4):

Além da diversidade lingüístico-cultural, com a qual nós, da Lingüística Aplicada, já convivíamos há bastante tempo, temos agora também essa diversidade dos processos de intermediação entre as pessoas. O predomínio da voz na comunicação, incluindo a presença do corpo através de gestos,

postura, etc. tem diminuído bastante. A língua, como parte do corpo responsável pela fala, tem cedido espaço aos dedos; pessoalmente já começo a ficar em dúvida se uso mais a língua ou os dedos no teclado quando me comunico com as pessoas. Até que ponto essas novas tecnologias afetam a linguagem entre as pessoas é mais um aspecto a considerar no estudo da comunicação. Se por um lado é a mesma pessoa que fala, favorecendo uma abordagem unificadora e, a meu ver, mais fácil de ser tratada porque incorpora o que já conhecemos – por outro lado, as novas tecnologias introduzem mudanças que afetam a comunicação e nos obrigam a reconsiderar o que já parecia estar estabelecido.

Diante disso, tomaram-se como objeto de estudo as práticas de letramento digital de professores em formação inicial no contexto da oficina *VIII – o uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira* em três momentos específicos: antes, durante e ao final da oficina, a fim de investigar, na perspectiva do professor em formação, como se dá o processo de formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto da oficina VIII ofertada para a graduação de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para tanto, a presente pesquisa busca responder às seguintes questões:

1. Qual uso da tecnologia os professores em formação efetivamente realizavam antes da ação formativa?
2. Qual é a importância da oficina para a formação docente, na perspectiva dos participantes?
3. Quais são as contribuições da oficina para a formação docente, sob a perspectiva dos participantes, no tocante ao desenvolvimento de um trabalho que abrange teoria e prática?

A fim de compreender melhor a influência das teorias e práticas trabalhadas na oficina, os objetivos específicos desta pesquisa visam discutir:

1. A relação pessoal do professor em formação com a tecnologia;
2. A relação profissional do professor em formação com a tecnologia.

Espera-se, na tentativa de responder às perguntas que orientam esta pesquisa, que a mesma possa contribuir para as investigações na área de formação inicial de professores, em especial de línguas, para que cada vez mais desenvolvam uma atitude reflexiva diante do uso das tecnologias nas práticas pedagógicas (ALMEIDA, 2010). Ademais, ao analisar as atividades da oficina sob a ótica dos professores em formação, pretende-se indicar

recomendações para melhor atender e aprimorar as práticas e reflexões da oficina a respeito do letramento digital.

Com vistas a atingir o objetivo proposto, esta pesquisa foi organizada em seis seções: (i) um capítulo sobre a revisão de literatura sobre a formação de professores, em especial, para o uso das TDIC; (ii) um capítulo de revisão da teoria de letramento digital desenvolvida por Selber (2004); (iii) um capítulo discutindo as teorias que nortearam a análise deste estudo; (iv) um capítulo descrevendo a metodologia de pesquisa; (v) um capítulo de análise e discussão dos dados de pesquisa e (vi) o capítulo para considerações finais.

Dessa forma, o capítulo que segue esta introdução *Formação de professores: mudanças nas práticas de letramento digital* - o capítulo dois - discute o referencial teórico adotado nesta pesquisa, focalizando as transformações ocorridas no processo de formação docente nas perspectivas de Nóvoa (1992) e Pimenta (1999), alinhando esse estudo no campo da Linguística Aplicada, sobre a construção identitária do professor, segundo Kleiman (1998); Lopes (2006); Cavalcanti (2011) e, também, sobre o letramento do professor, debatido por Cavalcanti (2013). Cabe ressaltar que esse capítulo também aborda discussões teóricas sobre o letramento digital docente nas perspectivas de Freitas (2010), Almeida (2010), Buzato (2006), Paiva (2013), Quevedo (2015) e Selber (2004).

As abordagens propostas por Selber (2004) são discutidas em um capítulo à parte, capítulo 3, devido à relevância de sua proposta de letramento digital que se considera importante e precisa ser debatida dentro do contexto das universidades brasileiras. Portanto, destinamos o terceiro capítulo à discussão sobre os parâmetros apresentados nas abordagens funcional, crítica e retórica por Selber (2004), as quais serão apresentadas e discutidas no terceiro capítulo.

No quarto capítulo, apresentam-se as teorias que fundamentaram a análise dos dados. E, no capítulo cinco, intitulado *Metodologia de pesquisa*, descreve-se a perspectiva metodológica a qual se filia a pesquisa, além de justificar a abordagem qualitativa e o tipo de pesquisa desenvolvida – um estudo de caso de base etnográfica. Esse capítulo divide-se em quatro seções: na primeira (5.1), retomam-se os objetivos da investigação realizada e a questão norteadora, além de discutir o tipo de pesquisa realizada, situando-a no paradigma qualitativo. Na seção seguinte, (5.2), são apresentados os ambientes da pesquisa e seus participantes, na qual se tentou mapear, primeiramente, as práticas de letramento digital dos professores em formação através da aplicação de um questionário *online*. A descrição dos

instrumentos de pesquisa e dos processos de geração de dados é apresentada na seção (5.3) e, na seção seguinte (5.4) são descritos os procedimentos de geração e análise dos dados, finalizando, assim, o capítulo 5.

O capítulo 6 destina-se à análise e discussão dos dados da investigação, gerados antes, durante e depois a oficina, buscando responder às perguntas de pesquisa. Assim, realiza-se, na seção (6.1), uma análise do perfil dos docentes participantes da oficina e na seção 6.2 busca-se discutir os enunciados que destacaram uma avaliação da oficina. Já na terceira pergunta de pesquisa, na seção 6.3, compreendem-se os motivos que levaram os professores em formação a avaliar a oficina positivamente. Assim, essa seção foi dividida em três subseções que envolveram a análise de núcleos de significação referentes às ações de refletir (6.3.1), conhecer (6.3.2) e experimentar (6.3.3). Cada subseção contou ainda com divisões para melhor compreender os objetos de reflexão, conhecimento e uso, explícitos nos discursos dos docentes.

No último capítulo, *Considerações finais*, foi retomado o propósito principal da pesquisa, a fim de observar se os objetivos foram alcançados. Destacam-se os limites e as contribuições do estudo para os campos do letramento digital e da formação de professores, sinalizando os caminhos de pesquisa que se pretende seguir.

## 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO DIGITAL

Nas décadas de 80 e 90, iniciaram-se as pesquisas relacionadas à formação docente no cenário internacional e, a partir daí, a discussão sobre a formação do professor, ao longo da prática pedagógica, torna-se relevante. Nesse contexto, Silva (1997, p. 54) descreve que as pesquisas passam a usar “uma abordagem teórico-metodológica que dá voz ao professor”. Tal abordagem começa a destacar as questões identitárias do professor na formação docente: o seu modo de vida, os aspectos da sua história individual e profissional, mostrando que é preciso considerar o processo social de desenvolvimento do professor ao longo de sua trajetória, o qual vai muito além do desenvolvimento de competências e técnicas.

Nóvoa (1992) aponta a importância da construção identitária do professor por meio da influência que a prática pedagógica exerce no processo dessa construção. O autor afirma que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando- os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA, 1992, p.27). Na mesma direção, Pimenta (1999, p. 19) explicita que a identidade docente é construída “a partir da significação social da profissão, [...] da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas”, pois fazem parte da necessidade da realidade do docente.

Ao refletir acerca das contribuições dos autores citados, compreende-se que discutir o processo de construção identitária do professor é uma tarefa que se mostra mais complexa por não se restringir apenas ao âmbito da formação acadêmica, pois como assevera Pimenta (1996):

[...] uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1996, p.76).

A partir dessa perspectiva, ficam evidentes as diferentes formas de conduzir uma atividade pedagógica em sala de aula, assim como as diversas técnicas e competências acionadas por cada docente em sua prática pedagógica, pois estas estão relacionadas aos saberes construídos ao longo da trajetória de vida individual e profissional do professor. Desse modo, tomando como exemplo as práticas pedagógicas de diferentes professores de língua inglesa, pode-se enxergar o quanto a história de vida do docente influencia a sua

prática de forma distinta por diversos fatores, o que revela que sua construção pessoal influencia a forma de construir e atuar em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, entende-se que a identidade docente é construída ao longo da prática profissional e permeada por influências de familiares, pelas relações interpessoais, por questões culturais, étnicas, papéis sociais e ideologias presentes no contexto em que os professores estão inseridos. Contudo, nesta pesquisa, aborda-se o processo da construção identitária do professor no viés do letramento digital, na tentativa de mostrar a influência da oficina VIII – o uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira como parte do processo de formação docente, influenciando na construção identitária do professor em formação.

A Linguística Aplicada (doravante LA) é um campo, no qual muitos estudos relacionados aos processos identitários vêm sendo desenvolvidos. Autores como Moita Lopes (2006), Cavalcanti (2011), Kleiman (1998) discutem, em suas pesquisas, a necessidade de compreender os saberes mobilizados na prática pedagógica, levando-nos a reconhecer a importância da junção teoria e prática. A visão dos linguistas aplicados em relação à produção do conhecimento é que não se pode separá-la do ser social, pois “a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (MOITA LOPES, 2013, p. 85). O interesse da LA está em questionar essa unificação do ser “homogêneo ocidental”, segundo Moita Lopes (2013, p. 86), e trabalhar as diferenças, criando inteligibilidade sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento com base nas vozes dos que estão à margem.

Júnior (2017) discute, em sua pesquisa, com base em autores como Cavalcanti (2011), três diferentes temas tratados na LA no âmbito da formação docente: a educação linguística, a transgressividade e o letramento do professor.

A educação linguística, defendida na LA, discute um ensino de línguas que vai além do conhecimento gramatical e fonético da língua alvo e prima pela consideração dos diversos aspectos culturais e sociais dos falantes. Em decorrência dessa diversidade que vivenciamos na sociedade atual, Cavalcanti (2013), discorre sobre a formação docente para atuar de forma significativa no âmbito educacional:

Nessa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura nesse mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com o seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição aos seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes,

fluidas assim como as construções identitárias na sala de aula. (CAVALCANTI, 2013, p. 212)

Nessa perspectiva, a formação do professor para atuar na sociedade da cibercultura, precisa preparar esse profissional para um mundo plural, para que ele desenvolva um olhar amplo em relação à construção do conhecimento dos alunos e de si próprio.

A linguística transgressiva discute novos rumos, na formação docente, para se ensinar a linguagem em sala de aula e novas formas de se estudar a sociedade pós-moderna. O terceiro tema, o letramento do professor, expande a discussão da relevância da identidade do professor nas práticas escolares e enfoca o papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem, já que ele é o responsável “por apontar os caminhos”, segundo Junior (2017), pois não é mais o detentor do conhecimento que está em processo de construção. Dessa forma, o professor assume os papéis de “agente do letramento” e, ao mesmo tempo, de aprendiz, que está construindo sua identidade na prática pedagógica.

Na discussão realizada, nesta pesquisa, o letramento do professor é o tema central, apesar de entendermos que não se pode dissociá-lo dos outros temas supramencionados, pois estes perpassam igualmente a identidade do professor. Assim, a partir das reflexões sobre os fatores que influenciam o processo de construção identitária, este estudo discute as práticas de letramento digital que perpassam a vida cotidiana dos professores e o grau de intimidade que eles apresentam com a tecnologia, o que provavelmente irá influenciar a sua prática pedagógica.

As pesquisas mais recentes na área do letramento digital docente mostram a tentativa, por parte de programas de pós-graduação, de preparar o professor em formação inicial ou continuada para atuar nas práticas escolares de uma maneira mais integrada às práticas digitais, seja para cursos presenciais ou cursos à distância. Esse estudo pretende apontar caminhos para o desenvolvimento dos letramentos propostos por Selber (2004)<sup>4</sup>, adaptando à realidade brasileira, por entender que poucos trabalhos debruçaram-se sobre tal teoria, devido a sua complexidade e falta de exemplificação por parte do linguista. Porém, considera-se essencial a tentativa de trabalhar uma abordagem que dê autonomia aos estudantes e professores para criarem *softwares*, *sites*, *blogs*, que possam ser utilizados no contexto educacional como ferramentas auxiliaadoras do processo de produção do conhecimento.

---

<sup>4</sup> Letramento digital proposto em três abordagens: funcional, crítica e teórica. A abordagem funcional envolve o conhecimento técnico dos dispositivos e programas digitais; a abordagem crítica propõe uma reflexão quanto à integração da tecnologia em nossa sociedade; enquanto a abordagem retórica aponta para a flexibilidade na produção de tecnologia.

Além disso, a criação de propostas pedagógicas nos ambientes digitais deve ser livre de controles ideológicos de discursos de poder. Como aponta Selber (2004), é na interface que se encontram os processos de comunicação entre o usuário e a máquina e esses processos moldam a interação e a postura do usuário diante das ferramentas digitais, fazendo com que o autor/programador conduza essa interação de forma indireta. Assim, é necessário incluir a produção tecnológica nas abordagens de letramento digital, para que a criação hipermediática do docente em formação traga, mesmo que implicitamente, os aspectos sociais do seu contexto de uso e implicações de mudança na vida social. Como ressalta Quevedo (2015), o contexto digital deve:

propiciar a oportunidade para refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem no ambiente digital e sobre o conceito de tecnologia como produto influenciado e moldado pela cultura e pela sua história de uso. (QUEVEDO, 2015, p. 176).

A programação ainda está longe de ser uma produção acessível na educação brasileira. Porém, a escrita colaborativa em ambientes digitais representa uma produção digital mais condizente com nosso contexto pedagógico e mais fácil de ser desenvolvida. Essa atividade agrega os aspectos sociais e culturais na produção hipermediática, pois a presença de vários autores em tempo e espaços distintos, se trabalhada em uma abordagem funcional, crítica e retórica desenvolve, no aluno, o despertar para perspectivas e conhecimentos distintos confluindo em um mesmo ambiente para a produção de um único texto, que trará provavelmente negociações entre diferenciados contextos sociais. A escrita colaborativa reforça a importância de se considerar o contexto social ao analisarmos uma atividade embasada na linguagem, como argumenta Rajagopalan (2006):

A atividade linguística é uma prática social. Sendo assim, qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal. (RAJAGOPALAN, 2006, 163)

As autoras Bedran & Barbosa (2016), em seus estudos sobre a utilização do espaço *wiki* no processo de construção colaborativa em um âmbito educacional, discutiram a ressignificação dos papéis de professores e alunos, trazendo os docentes para a posição de mediadores do processo educativo. O estudo abordou, também, os obstáculos enfrentados na produção colaborativa como a preparação do aprendiz para que se engaje nesse novo ambiente de aprendizagem e desenvolva novos parâmetros sobre a construção colaborativa de um texto, através de uma ferramenta que propicia a produção textual em tempos e espaços distintos. Nesse sentido, as autoras definem a colaboração como:

[...] um processo de interação social, que se fundamenta em uma perspectiva sociocultural, e tem como fundamento a (co) construção e a (trans) formação de conhecimento, por todos os membros engajados nessa prática, por meio de desenvolvimento de atividades, que tornam-se meio e fim, uma vez que representam tarefas, resolução de problemas e/ou alcance de objetivos diversos e semelhantes que são definidos e realizados por todos os envolvidos em um processo de influências e contribuições múltiplas. (BEDRAN; BARBOSA, 2016, p.100)

As ferramentas disponíveis na *Web 2.0* permitem essa construção colaborativa de hipertextos, com inserção de imagens, estáticas ou em movimento, vídeos, slides, áudios e, portanto, permitem aos alunos a participação na construção hipermodal através de diversas formas, seja editando e inserindo vídeos, ou criando *gifs* com as imagens selecionadas, inserindo legendas em uma construção colaborativa de significados, ampliando o conceito tradicional de texto. Segundo as autoras, a formação docente precisa promover a reflexão e o questionamento diante da tecnologia, além de integrar professores e alunos na produção de tecnologia, pois tal aprendizagem “realizada pelo par mais competente, torna-se de extrema importância para que o processo de (re)construção de conhecimento possa ocorrer da melhor forma possível” (Vigotski, 1999 *apud* Bedran, 2016, p. 230).

Consoante com a ideia de letramento digital, que vai além do conhecimento técnico das ferramentas digitais e propõe a apropriação crítica de tais ferramentas na aplicação de suas práticas docentes, Freitas (2010) afirma que:

Se o desejável é que os professores integrem computador-internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto de nossa sociedade marcada pelo digital, é preciso ir muito além. Os professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usadas pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. [...] Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriam crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente (FREITAS, 2010 p. 340).

No que concerne ao professor, é preciso que durante a sua formação inicial ou continuada, haja discussões sobre as ferramentas utilizadas pelos graduandos em suas práticas cotidianas, as quais não recebem destaque na formação acadêmica e, então, lhes propiciar oportunidades de desenvolver práticas pedagógicas mais voltadas para as demandas da cibercultura. O uso crítico das ferramentas digitais envolve uma interiorização da virtualidade de cada ferramenta para que, então, o professor esteja mais bem preparado para inseri-las nas práticas escolares de forma crítica e criativa.

Para Selber (2004), o letramento crítico que professores e alunos precisam desenvolver perpassa a análise e visualização das forças sociais contidas em um produto tecnológico. Aplicativos e *softwares* que fazem parte da nossa vida cotidiana são desenvolvidos por programadores que estão a serviço de uma elite que fomenta essa produção, de acordo com seus interesses particulares. Ser letrado criticamente, na visão do linguista, é estar apto a perceber os discursos dominantes inseridos nas tecnologias e como essas forças sociais, nas interfaces de programas, modelam nossas práticas sociais.

Alguns linguistas têm buscado desenvolver esse olhar crítico nos professores em formação com a intenção de promover a apropriação das tecnologias, provocando uma mudança na produção digital. Entretanto, é necessária a incorporação pedagógica das tecnologias nos currículos dos cursos de licenciatura, para que possamos impulsionar o desenvolvimento do letramento digital no ensino.

O docente em formação precisa ter uma postura ativa diante da tecnologia, para que possa selecionar recursos tecnológicos de conhecimento dos alunos para fins educacionais, ressignificando a utilização de um recurso que pertence a realidade social deles, a fim de proporcioná-los a construção e produção de conhecimento. A ferramenta *whatsapp*, por exemplo, utilizada, inicialmente, para interação social, como um *chat* de entretenimento, teve seu uso ampliado para diversos fins, como vendas, grupos de comunidades com um interesse em comum ou um instrumento de aprendizagem colaborativa com aulas online.

Outro ponto importante na formação docente para tornar a prática pedagógica significativa em relação aos problemas da cibercultura é a pesquisa sobre a veracidade do montante de informações que chegam até nós, através dos aplicativos, blogs, chats disponíveis na *Web 2.0*.

A onda crescente de *fakenews* que invade as nossas práticas sociais, mediadas pela tecnologia, aponta para uma necessidade específica dentro do letramento digital que é a pesquisa virtual. A prática de pesquisar a veracidade de uma informação precisa ser impulsionada nas atividades escolares. Rojane Roxo, em uma entrevista concedida para o Programa Pesco e Pnaic da SME Campinas, publicada no dia 23 de maio de 2019, enfatiza que o docente, no papel de selecionador de recursos e atividades que auxiliem o processo de produção de conhecimento, necessita trabalhar com a pesquisa virtual com os seus alunos. Para tal, o professor em formação precisa estar letrado para a prática de pesquisar textos, imagens, áudios e vídeos que chegam até os usuários com o intuito de reconhecer a

veracidade da informação veiculada e, assim, poder trabalhar essa realidade com seus alunos, desenvolvendo o hábito e a importância da pesquisa online, visto que, segundo a autora:

Eu acho que a pesquisa não é um (pausa) só, né? Só um novo modo de fazer as coisas dentro da sala de aula na escola e nem principalmente, né? Eu acho que a pesquisa é um movimento intelectual, vamos dizer assim, de procedimento que é muito a tônica, eu diria do trabalho da internet. Se eu não pesquiso as coisas que eu leio na internet, ou seja, se eu não faço uma curadoria de informação das informações que eu recebo, quinhentos mil *fakenews*, que depois vão virar pós-verdade, se aceitos e tal, e isso é uma pesquisa na internet, né? Eu não vou me manter informado, eu vou entrar na onda de uma série de informações equivocadas [...] (ROJO, 2019).

Partindo das teorias abordadas nesta pesquisa sobre a formação dos professores e o letramento digital na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, podemos dizer que a oficina VIII trabalha as práticas de letramento digital na tentativa de promover uma maior integração no contexto educacional do ensino superior.

Freitas (2010) sinalizou, em sua pesquisa, a ausência de disciplinas voltadas para o uso do computador-internet na prática pedagógica e, apesar dos esforços dos pesquisadores da área, vê-se necessária a inclusão em cursos de licenciatura de uma disciplina teórico-prática que possibilite não só o desenvolvimento de habilidades e incorporação das TDIC, mas também a criticidade diante da tecnologia, analisando suas possibilidades, assim como suas limitações e falhas.

Por falta de disciplinas e cursos que exemplifiquem e discutam a prática docente para o uso das TDIC, vemos alguns professores construindo esse conhecimento por caminhos próprios, em um aprendizado fora da escola, de acordo com o seu objetivo e interesse. Alguns professores de escolas públicas têm buscado auxílio com seus parceiros que dominam as virtualidades de algumas ferramentas digitais no intuito de inseri-las em suas práticas. Essa formação extracurricular é debatida por Ávila (2013), quando apresenta o estudo realizado pela Fundação Victor Civita, no triênio 2007 a 2009:

Na maioria dos casos, os computadores chegaram às escolas sem o respaldo de uma proposta pedagógica (Gimenez, 2001). Muitos projetos envolvendo Educação e Informática têm sido desenvolvidos por agentes externos à comunidade escolar envolvendo os professores apenas como receptores de informação. [...] É preciso avançar além da simples implementação técnica de computadores e internet nas escolas, entendendo como as relações didático-pedagógicas (que envolvem os alunos, professores e gestores) acontecem com as novas tecnologias e que dificuldades há nessas relações (Mazzilli, 2005). (Fundação Victor Civita, 2011 apud ÁVILA: 2013, p. 18)

Consequentemente, apesar do esforço para inserir as tecnologias em sala de aula, a falta de formação docente para integrá-la nas práticas pedagógicas acaba, por vezes, resultando em um uso mais tecnicista. Assim, o docente insere algumas ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas, como plataformas de *quiz*, por exemplo, mas não incentiva os alunos a utilizarem tais ferramentas em suas apresentações de trabalho e seminários. Incluir os alunos na utilização da tecnologia para objetivos educacionais é trabalhar, além dos conceitos da disciplina, os parâmetros do letramento funcional, como verificar se os alunos foram capazes de perceber as convenções sociais que envolvem uma apresentação de seminário, ou se conseguiram gerenciar filtros para utilizar as ferramentas, ou ainda, como resolveram os impasses tecnológicos que enfrentaram.

Outro fator que a ser desenvolvido nas práticas de formação do “letramento digital docente” é a versatilidade de transportar as habilidades de uma prática social para outra, sabendo, por exemplo, buscar outros *softwares* quando se depara com impasses tecnológicos. Dessa forma, o docente em formação estará apto a utilizar as ferramentas digitais, explorando-as em toda sua virtualidade e possibilidades tecnológicas que podem auxiliar o ensino-aprendizagem.

Voltando-nos para as escolas e universidades brasileiras, encontramos alguns entraves que impedem o desenvolvimento do letramento digital discutido nesta pesquisa. Dentre elas destacam-se as limitações de acesso à internet em algumas instituições, assim como na vida cotidiana dos brasileiros; a falta do conhecimento crítico e reflexivo das TDIC; as baixas remunerações salariais dos professores; o acúmulo de aulas, por vezes em diferentes escolas, ocasionando o cansaço e a falta de tempo para dedicarem-se à formação continuada. Por essas razões, acredita-se na importância do investimento na formação docente inicial para que os futuros professores iniciem suas carreiras com uma formação voltada a integrar a tecnologia de forma que desenvolva sua prática pedagógica para um caminho reflexivo quanto ao uso das ferramentas digitais em sala de aula.

Resumindo, neste capítulo, discutiram-se os estudos que contribuíram para a importância de se considerar a experiência acadêmica como um fator influenciador na construção identitária dos professores, que perpassam aspectos culturais e sociais e estão relacionadas à construção da prática docente. Nessa visão de formação de professor, discutiu-se, também, a relevância de cursos de licenciatura desenvolver um olhar amplo, diversificado e plural para os professores a fim de proporcionar uma atuação de forma significativa na mediação entre o aprendiz e a construção do conhecimento. Enfatizou-se, também, a

importância do letramento digital na formação inicial para o desenvolvimento crítico de professores e alunos, principalmente, no que tange ao uso e à produção de tecnologia. Destacou-se, ainda, a relevância de professores apropriarem-se das práticas digitais já utilizadas pelos alunos, lhes dando uma ressignificação no âmbito educacional. Na sequência, apontaram-se as limitações encontradas na presente pesquisa e a importância de políticas públicas que possam colaborar com a construção de uma escola que faça sentido para os jovens na sociedade atual.

Continuando as reflexões sobre o letramento digital na formação do professor, o próximo capítulo apresenta e discute as abordagens elaboradas por Selber (2004), como uma das teorias que apontam um caminho para desenvolver o letramento digital nas práticas pedagógicas dos professores em formação. O objetivo da proposta é trabalhar habilidades de uso, de reflexão e de produção tecnológica, a fim de preparar os professores para incluir, em suas práticas educacionais, atividades que promovam a utilização das ferramentas pelos alunos, com o intuito de direcioná-los para uma postura crítica e autônoma diante a tecnologia, inserida nas práticas sociais contemporâneas.

### **3. MULTILETRAMENTO DIGITAL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO DE SELBER (2004)**

Para uma melhor compreensão das discussões desenvolvidas no âmbito da Oficina de Letramento Digital da Faculdade de Letras da UFJF e no que concerne à temática central deste trabalho, discute-se neste capítulo a proposta de Letramento Digital difundida por Selber (2004), em seu livro *Multiliteracies for a Digital Age*, que orienta as práticas de letramento digital ofertadas. Como apontamos no capítulo anterior, muitos linguistas estão pesquisando e discutindo o impacto das transformações provocadas pela internet e as TDIC no mundo contemporâneo (DUDENEY, 2006; BRAGA, 2013; XAVIER, 2005; QUEVEDO, 2015; SIGNORINI, 2013; MARCUSCHI, 2011; BUZATO, 2006; TAKAKI & MACIEL, 2014) e as consequências dessa mudança para a formação docente, com intuito de integrar as novas tecnologias de forma crítica nas práticas pedagógicas.

Com o intuito de facilitar a compreensão da proposta de letramento digital adotada, apresenta-se, inicialmente, seu autor, Selber, e seu contexto de pesquisa, desenvolvida em uma Universidade dos Estados Unidos, o qual difere bastante da realidade das universidades brasileiras.

Stuart A. Selber é Doutor de Filosofia em Comunicação Tecnológica e Retórica pela Universidade Tecnológica de Michigan. Ele atua como professor e pesquisador no Departamento de Inglês da Universidade Estadual da Pensilvânia, nos campos de tecnologia da comunicação, computação e escrita e interação humano-máquina. Seus estudos têm como foco principal as implicações das tecnologias digitais quando utilizadas para comunicação e escrita e a dimensão social do letramento digital nas instituições.

Comparativamente, há algumas diferenças de contexto entre a presente pesquisa e o estudo realizado por Selber, as quais serão enumeradas para que se entenda a diferença entre as perspectivas de letramento digital da proposta do autor e o que foi alcançado neste estudo. Dentre elas, destacam-se: 1) a falta de laboratórios de informática no departamento de licenciatura de línguas da Faculdade de Letras da UFJF, como também a falta de uma equipe de Tecnologia da Informação que possa atuar junto aos professores desse departamento; 2) o contexto social digital dos estudantes brasileiros diverge muito da realidade dos alunos da Universidade de Michigan, principalmente no que tange ao letramento digital, pois os estudantes descritos por Selber entram na universidade com um conhecimento mínimo sobre

*softwares* e programas digitais (*word, excel, coreldraw*, entre outros), o que não é exigência mínima para entrar nas Universidades Brasileiras; 3) outro ponto divergente entre as pesquisas é que Selber (2004) é um linguista que tem seus estudos enraizados nas áreas da linguagem e informática e, por meio de seus relatos de aula no livro *Multiliteracies for a digital age*, inferimos que, apesar de serem departamentos distintos, a tecnologia de informação e o departamento de linguagens interagem, mesmo que minimamente como suporte aos outros departamentos. Essa não é a realidade da Faculdade de Letras da UFJF, há uma falta de interdisciplinaridade entre os departamentos de ciências sociais e ciências tecnológicas.

### **Três abordagens de letramento: funcional, crítica e retórica.**

Em seu modelo de multiletramento, Selber propõe três abordagens de letramento: a abordagem funcional, a crítica e a retórica, que serão discutidas nas seções 3.1.1, 3.1.2 e 3.1.3, respectivamente. É importante salientar, entretanto, que tais abordagens não se encontram separadas, hierarquicamente, no desenvolvimento das práticas letradas, elas são interdependentes e, portanto, se relacionam entre si.

### **3.1 Abordagem Funcional**

A primeira abordagem, a funcional, refere-se às habilidades técnicas que o usuário adquire ao interagir com o computador ou dispositivos digitais, que facilitam seu uso e modificam sua relação com a máquina.

A palavra funcional nessa abordagem nada tem a ver com a visão neutralista/instrumentalista<sup>5</sup>, que compreende o letramento de uma maneira muito aproximada da corrente tradicional dos textos escritos, ou seja, um tipo de letramento que não está inserido socialmente ou retoricamente, sendo mais focado em expressões da gramática, estilo e forma, ou no caso das tecnologias digitais, focado em técnicas de digitação, envio, modos de acesso ou uso de aplicativos da *Microsoft* como o *word, excel*, etc, o que poderia ser

---

<sup>5</sup> Para mais informações sobre visões neutralista/instrumentalistas, ler BUZATO (2006) “Letramentos Digitais e Formação dos Professores

aprendido de uma maneira prescritiva e descontextualizada. A abordagem funcional representa as atitudes que o usuário precisa desenvolver para controlar os recursos tecnológicos disponíveis ou buscar soluções para recursos não disponíveis, as habilidades para compreender os caminhos de organização de textos online e o conhecimento para dominar o discurso tecnológico.

Em relação à abordagem funcional, o autor traz a metáfora *Computer as Tools* (o computador como uma ferramenta), a qual influencia no modo como os usuários pensam sobre e trabalham com computadores. De acordo com Selber:

visto como uma ferramenta, o computador é meramente um aparato para expandir a capacidade funcional dos usuários. Como outros aparatos, o computador é um tipo de dispositivo protético que aumenta a eficiência, realça a cognição e abrange as fronteiras espaço-temporais (SELBER, 2004, p. 36).<sup>6</sup>

A metáfora da ferramenta, vista fora da abordagem instrumentalista, pode vir como base do letramento funcional, já que o computador, visto como uma ferramenta, representa uma extensão do usuário, cujas habilidades em manipulá-lo determinam a maneira como esse usuário se posiciona no mundo através da tecnologia.

O autor propõe cinco parâmetros que auxiliam nas competências necessárias para o desenvolvimento do letramento funcional: (i) objetivos educacionais; (ii) convenções sociais; (iii) discursos especializados; (iv) atividades de gerenciamento; (v) impasses tecnológicos. Vejamos a especificidade de cada parâmetro.

### 3.1.1 Objetivos Educacionais

Um aluno letrado funcionalmente utiliza o computador ou aplicativos de acordo com seus interesses e necessidades. Ele desenvolve habilidades de acordo com as demandas que surgem em cada situação, mostrando domínio da tecnologia de forma sistemática e contínua. Portanto, esse aluno utiliza as ferramentas tecnológicas para expandir seus objetivos educacionais. Nesse sentido, o letramento funcional envolve o uso avançado das características de softwares para adaptá-lo às necessidades do aluno. Como exemplo, o autor

---

<sup>6</sup> Do original: “In my courses, for example, I encourage students to modify the properties of windows, toolbars, menus, icons, keyboard commands, shortcuts, startup documents, directory views, and desktop styles, items, and images.”

menciona a customização das interfaces “modificar as propriedade do Windows, da barra de ferramentas, os ícones do menu, os comandos do teclado, os atalhos, a iniciação de documentos, visualização de diretórios, estilo da área de trabalho, itens e imagens. (SELBER, 2004, p.50)<sup>6</sup>

Para além do que o autor menciona, os estudantes de Libras, por exemplo, podem modificar as opções de acessibilidade de acordo com sua necessidade de digitação, escuta ou visão, o que torna a customização ainda mais útil, pois os usuários adaptariam as interfaces dos seus celulares ou dos computadores para atender às necessidades específicas de cada um. Podemos, também, pensar para a educação a distância, na qual a qualidade da interface pode influenciar em um melhor desempenho do aluno que está interagindo com as informações por trás da máquina.

Em um viés retórico da escrita, o usuário, que possui um entendimento funcional dos programas e aplicativos, compreende a capacidade limitada dos aplicativos e softwares de processar a informação e que é requerida a compreensão humana do usuário para a adequação da escrita à produção dos gêneros digitais, ou seja, os autores de textos precisam ter habilidades de outros tipos de letramento, como o letramento de produção de texto. Selber (2004), traz a exemplificação do uso dos ‘*grammar checkers*’ (verificadores gramaticais).

Em minhas aulas, quando peço meus alunos para usar tais softwares para checar um documento profissional que está repleto de construções passivas, o programa assinala vários casos de voz passiva e sugere aos alunos a transformá-las em voz ativa. Embora os computadores possam oferecer regras de digitação e correção vocabular, eles não são úteis para ajudar os alunos a entender que as construções passivas nesse contexto são mais eficientes ou apropriadas. (SELBER, 2004, p. 47)<sup>7</sup>

Dentro dessa abordagem funcional e considerando os objetivos educacionais, acrescentamos também as habilidades de busca na internet, como rastreamento de informações em plataformas diversas, de acordo com o interesse do usuário. Para Dudeney (2016), essa habilidade de busca e classificação está relacionada ao que ele chama de letramento

---

<sup>7</sup> Do original: “For example, in my classes I ask students to run a grammar checker on a professional document that is peppered with passive constructions. The program Functional Literacy flags numerous instances of passive voice and invariably suggests to students that they turn the passive constructions into active constructions. Although computers can offer this type of rule-driven, nonrhetorical advice in a steady fashion, it is not helpful to students unless they first understand the situations in which passive constructions might be appropriate or effective.”

classificatório<sup>8</sup>, o qual pode ser considerado como parte da abordagem funcional de Selber (2004).

A formatação de um texto ou a criação de *links*, seja em slides de *Power point* ou na criação de um hipertexto, encontra-se no letramento funcional, tanto para objetivos educacionais (quando um aluno letrado prepara uma apresentação ou cria uma página na web como forma de expor seu trabalho), tanto para objetivos de trabalho, por exemplo, para criação de *folder*, *newsletter*, ou outros gêneros digitais que demandam o conhecimento das ferramentas pelo usuário. Sendo assim, essa abordagem está relacionada à habilidade de explorar as ferramentas de *softwares*, aplicativos, *websites*, entre outros, de acordo com o interesse e/ou necessidade do usuário.

### 3.1.2 Convenções Sociais

As convenções estabelecidas socialmente em determinados grupos são influenciadas por uma série de fatores. Se criarmos um grupo de conversas no aplicativo “*whatsapp*”, podemos adotar convenções de falas de acordo com o propósito do grupo (grupo de trocas de informações sobre determinado concurso, grupo de sala de aula para trocar informações pertinentes aos deveres escolares, grupos para algum tipo de treinamento ou troca de materiais, grupos de entretenimento de amigos ou colegas de uma mesma comunidade discursiva, entre outros). Cada propósito vai demandar uma convenção social de escrita e compartilhamento. A esse respeito, Bakhtin (2003) argumenta que nos comunicamos através de gêneros do discurso, os quais moldam nossa interação de acordo com o tema, a estrutura formal e o estilo. Cada situação social é intermediada através dos gêneros, os quais podem ser de natureza oral e/ou escrita. Assim, nosso discurso é moldado pelo gênero em uso e a escolha desse gênero se dá por parte do falante, como afirma Bakhtin:

(...) a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero discursivo. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282)

---

<sup>8</sup> Letramento classificatório: habilidade de interpretar e criar *folksonomias* eficientes (índices de recursos *online* gerados pelo usuário visualmente representados como nuvens de *tags*). (DUDENEY: 2016, p.36)

Portanto, os tópicos de discussão no grupo podem ser um dos determinantes do código linguístico e da convenção estabelecida. Consequentemente, se o grupo foi criado para assuntos do trabalho e começamos a postar notícias, a fazer brincadeiras com colegas, as convenções de escrita mudam para cada situação e o aluno letrado funcionalmente saberá alternar o código, adequar-se aos diferentes usos da linguagem, de acordo com a prática social que ele estiver inserido dentro do ambiente digital.

Outras convenções sociais comuns são: escrever com letra minúscula para não parecer que o emissor da mensagem está ‘gritando’, utilizar tamanhos e tipos de letras convencionalmente estabelecidos para cada gênero textual, colocar palavras ou frases em negrito ou itálico para chamar a atenção do interlocutor da importância do assunto ou mostrá-lo que se trata de palavra estrangeira, e responder com *emotions* em aplicativos de mensagens instantâneas. Rampton (2006) tratou da importância da linguagem nas convenções sociais, quando afirma que “a linguagem como um conjunto de convenções sociais e estruturas mentais é somente um entre os vários recursos semióticos disponíveis para a produção e interpretação locais de texto (RAMPTON, 2006, p. 117)

Assim, o aluno letrado, mesmo que não esteja familiarizado com certas convenções sociais, saberá adequar a linguagem em cada prática social, saberá reconhecer o gênero discursivo e a linguagem demandada por ele e estará apto a “analisar os fóruns de discurso e identificar modos produtivos de participação” Selber (2004). O desenvolvimento desse parâmetro de letramento funcional ocorre através da participação nas práticas sociais e, portanto, quanto mais práticas o aluno vivenciar, mais conhecimento ele terá para atuar em diferentes contextos sociais.

### **3.1.3 Discursos Especializados**

Esse parâmetro da abordagem funcional refere-se à apropriação da linguagem adequada a computadores e máquinas, incluindo os fóruns de debate que utilizam discursos tecnológicos. O aluno letrado funcionalmente tem o domínio desse discurso e sabe, por exemplo, reportar um problema de *software*, solucionar dificuldades de uso quando aparece um problema de configuração, entender as combinações de representações simbólicas que se entrelaçam nas plataformas de escrita. Esse parâmetro dialoga com os objetivos educacionais

e convenções sociais, pois dominando a linguagem específica das ferramentas tecnológicas, o aluno letrado consegue entender e utilizar as convenções sociais com propósitos educacionais.

Selber (2004) aponta a importância de reconhecer esses discursos tecnológicos especializados, já que esses têm sua origem nas indústrias que produzem tecnologia e são, portanto, discursos dominantes. O autor afirma que os alunos precisam não só reconhecê-los, como também apropriarem-se desses discursos especializados para que sejam capazes de propor possíveis mudanças nos ambientes universitários, cujas práticas são permeadas e moldadas por tais discursos. Um exemplo simples, trazido pelo linguista, é a máquina *scanner*, na qual o usuário precisa selecionar a imagem, a cor e o estilo, antes de começar o escaneamento. Então, é preciso que trabalhem uma abordagem que desenvolva esse parâmetro nos usuários, para que não dependam de técnicos de informática para realizar tarefas simples como o escaneamento. Atualmente, as máquinas escaneadoras oferecem variadas opções de configuração do documento que será escaneado, como nome, tamanho, cor, estilo, se o usuário quer salvar a cópia no *pen drive* ou enviá-la por *e-mail*; essas opções de configuração exigem certo domínio do discurso tecnológico e, conhecendo essa linguagem, o usuário torna-se mais autônomo.

Hoje em dia, com o advento das ferramentas de edição de fotos e vídeos nos *smartphones*, as apropriações desses discursos estão mais frequentes e, é importante destacar que, o usuário letrado funcionalmente seria aquele que consegue transportar essa linguagem dos aplicativos para os *sites* de navegação ou vice-versa.

### **3.1.4 Atividades de Gerenciamento**

Trocar senhas, realizar cópias de segurança e apagar versões antigas são exemplos simples de administração do mundo online e utilizam soluções técnicas para lidar com a informação eletrônica.

Dentro do parâmetro de gerenciamento de arquivos e informações *online*, podemos incluir a formatação de vídeos, textos, áudios, imagens como, por exemplo, converter um arquivo do formato *avi* em *mp4* ou *flv* para que fique mais leve e possa rodar em algumas redes, apesar de diminuir sua qualidade de imagem e som. Outro exemplo seria a

compactação de arquivos para enviá-los por *e-mail* ou a utilização dos *drives* para compartilhar informações mais pesadas.

O compartilhamento de formatos de vídeo (*avi.wmv.mp4.fly.*), imagens (*png.jpg.*) e *gifs* nos aplicativos mais atuais fez-se possível, porque o *design* do aplicativo rompeu com barreiras como as quantidades de *codecs* (leitores de vídeos) exigidas nas versões de programas de *softwares* anteriores. O usuário não precisa deter o conhecimento do discurso especializado sobre *codecs* para procurar e baixar um específico e compartilhar ou assistir vídeos via *whatsapp*. Porém, ao mesmo tempo em que o aplicativo é aberto para compartilhamento, ele apresenta limitações para a criação e edição de vídeos e fotos, por exemplo. Assim, em criações de atividades pedagógicas pelo *whatsapp*, o usuário consegue gerenciar o compartilhamento de diferentes arquivos e até mesmo adicionar editores simples como seta, filtros, etc; o que não conseguimos fazer é editar um vídeo pelo *whatsapp*, pois não há ferramentas de edição como a de corte, inserção de áudios, junção de fotos para a criação de um vídeo, inserção de legendas, criação de slides. O usuário letrado digitalmente buscará outros programas para realizar as ações de criação e edição para, depois, utilizar o aplicativo para compartilhamento. Esse gerenciamento das virtualidades dos *softwares* e aplicativos faz-se necessário para gerar autonomia no uso, assim como desenvolver habilidades de utilização e criar soluções para que os limites dos aplicativos não cerceie a criatividade dos usuários.

Outra tarefa que relacionada a esse parâmetro é a recuperação de dados, a manutenção e o reparo dos *softwares*, limpeza de cachês e históricos, principalmente se sua senha foi salva em um computador de uso público. Porém, muitos profissionais da educação encaram essas tarefas como trabalho de técnicos e não as incorporam em suas práticas.

É de grande importância para professores e alunos aprender a filtrar a enorme gama de informações que recebemos diariamente. Selber (2004) exemplifica essa importância com os filtros nas caixas de entrada dos *e-mails*. Através desses, podemos selecionar quais mensagens aparecem primeiro ou quais servidores são encaminhados para *spam* ou lixeira automaticamente. Professores e alunos devem aprender essas configurações para melhor gerir o uso dos aplicativos e outros *softwares*.

Se pensarmos em nível de redes sociais, temos os filtros do *Facebook*, com os quais os usuários selecionam filtros de privacidade, como quem pode ver suas postagens ou o filtro das

*tags*.<sup>9</sup> No entanto, os alunos precisam de uma orientação para que não restrinjam em demasiado os filtros de informações e não se tornem reféns dos limites que eles próprios se colocaram e acabem por acessar somente determinado tipo de informação.

Na sociedade atual, em que quase todos os usuários estão conectados em redes, a administração das informações *online* tem uma forte relação com o letramento em rede.<sup>10</sup> Conforme apresenta Dudeney (2016):

podemos ajudar nossos alunos a intensificarem seus filtros informacionais na medida em que eles vão se articulando em redes sociais educacional e profissionalmente relevantes e em que estabelecem *blogrolls* (listas de *links* para seus *blogs* favoritos), contas no *Google Reader* ou listas no *Twitter*; podemos ajudá-los a se valer e a contribuir com suas redes pessoais de aprendizagem dentro e fora da escola, de maneira a personalizarem seus espaços de aprendizagem e se prepararem pessoalmente para uma aprendizagem contínua (cf. box 1.10); e podemos ajudá-los a aperfeiçoar seu letramento pessoal, a fim de destacarem seus perfis, fazerem suas vozes serem ouvidas e desenvolverem suas reputações através da internet. (DUDENEY, 2016, 47).

Nessa direção, o parâmetro de gerenciamento contribui não somente com a organização da participação do usuário em rede, mas também com a forma que esse usuário optará ao participar de determinadas práticas sociais digitais, pois as ferramentas de bloqueios, invisibilidade, filtros de postagens, filtros de ativações de vídeos e canais no *Youtube* moldam a interação entre os usuários na rede.

### 3.1.5 Impasses Tecnológicos

Impasse tecnológico refere-se a toda dificuldade encontrada pelo usuário ao navegar *online* ou *off-line*. A falta de *expertise* dos usuários lhes provoca ansiedade e medo diante de um problema tecnológico. Em relação aos professores, a falta de uma formação profissional adequada gera esse sentimento de estar diante de algo impossível de administrar. O medo e a ansiedade gerados nessas situações impendem a atitude intuitiva ou uma atitude de busca de ajuda *online*, sem que precise de levar seu *notebook* a um técnico, em alguns casos.

<sup>9</sup> *tags* (ferramentas de marcar usuários em redes);

<sup>10</sup> *Letramento em rede*: habilidades de organizar redes *online* profissionais e sociais para filtrar e obter informação (cf. também letramento em filtragem, acima); se comunicar e informar outros; construir colaboração e apoio; desenvolver uma reputação e exercer influência. (DUDENEY: 2016, p.47)

Selber (2004) sugere que as universidades fomentem um suporte colaborativo para seus professores e alunos. Educando esses usuários a buscar ajuda no suporte. A web 2.0 propiciou a resolução de impasses de várias naturezas através dos fóruns de discussões, *chats online*, centro de auxílio do campus, ajuda de sistemas *online* e preparação de manuais e documentos que auxiliem na resolução dos impasses.

Atualmente, temos, além dos variados fóruns de discussão de ajuda *online*, centenas de tutorias com o passo a passo para a resolução de problemas; postagens que vão desde a criação de *blogs* a *posts* de vídeos explicativos no *youtube*. Cabe, então, na formação do professor, que esse aprenda a utilizar esses suportes e, também, ensine aos seus alunos.

### 3.2 Abordagem Crítica

Estando apto a utilizar as tecnologias digitais em um nível funcional, o usuário deve desenvolver uma atitude crítica perante as ferramentas digitais, reconhecendo os discursos dominantes que estão representados nelas, como as grandes empresas de *softwares* e a relação de poder trazidas pelas ferramentas digitais. Nesse sentido, a abordagem crítica trata, principalmente, dos efeitos sociais do uso das tecnologias.

Selber (2004) critica os cursos de letramento digital, pois, em sua maioria, centram-se em poucas habilidades funcionais e, quando abordam os aspectos sociais, limitam-se à censura, à privacidade e aos direitos de autoria. Portanto, esses cursos operam mais como um treinamento funcional e não se preocupam em educar os cidadãos e trabalhadores para o desenvolvimento de uma postura crítica e ativa diante da tecnologia, levando-os, por exemplo, a reconhecer e questionar as políticas computacionais inseridas nos *softwares* e aplicativos utilizados pelas instituições de educação. O autor defende uma abordagem de letramento que instigue os alunos a questionar a escolha de determinado *software* para utilização no campus ou a preferência para um domínio de hospedagem de *e-mails*.

Na abordagem crítica, a metáfora desenvolvida é visão do computador como um artefato cultural<sup>11</sup>, o qual pode estar inserido em variados contextos de produção e uso dos sistemas de redes. O linguista exemplifica a metáfora do artefato cultural com o hipertexto:

---

<sup>11</sup> A primeira definição de artefato cultural aparece na teoria da atividade, desenvolvida por Leontiev.

Tomamos como exemplo o hipertexto nas aulas online: ele pode automatizar as tarefas de troca de página e acesso a referências – uma abordagem que valoriza noções tradicionais de textualidade e intertextualidade, enquanto fornece aos alunos melhoras quantitativas em termos de eficiência e velocidade de navegação. Entretanto, a mesma tecnologia pode apoiar uma série de interações colaborativas, como a negociação de conflitos que deve ocorrer para alunos que evitam pensamento de grupo. Nesse caso, o hipertexto fornece um espaço social, no qual o processo de colaboração pode ser reexaminado – uma abordagem que valoriza trocas qualitativas em interações e estruturas sociais. Portanto, como artefato cultural, o hipertexto é impulsionado ou não por uma variedade de forças sociais. (SELBER, 2004 p.87).<sup>12</sup>

A utilização do hipertexto como artefato cultural propicia ao usuário crítico visualizar informações a respeito da cultura, linhas de pensamento ou ideologias, contidas no seu conteúdo hipermediático (textos, imagens, vídeos) ou outros links. O aluno letrado criticamente é capaz de perceber as estruturas sociais refletidas no hipertexto, ou seja, as informações trazidas ali reforçam alguma forma de poder social. Dessa forma, ele é estimulado a perceber que não há neutralidade no uso dos computadores e seus contextos e que os sistemas de rede podem refletir convenções sociais como, por exemplo, pressupostos implícitos sobre comportamento apropriado em uma instituição educacional. Professores e alunos devem ter em mente que projetos tecnológicos precisam ser continuamente avaliados, tanto no processo de desenvolvimento, quanto nas situações atuais de uso e, essa avaliação representa uma das razões fundamentais para que se desenvolva o letramento digital crítico.

Segundo o autor, um letramento digital crítico estimula os alunos a levantar questionamentos reflexivos importantes em relação ao uso da tecnologia digital, como as contribuições para as práticas educacionais, assim como os problemas que a utilização da tecnologia ou a falta dela tem provocado em tais práticas. O aluno letrado também deve refletir sobre o domínio de certas indústrias tecnológicas, que incentivam o uso das tecnologias digitais a fim de lucrar com elas, além de entender quais são essas indústrias: se nacionais ou não. Outro questionamento de grande relevância é analisar quais grupos são excluídos das práticas digitais e as motivações e consequências sociais dessa exclusão.

---

<sup>12</sup> Do original: “Take hypertext, for example, which can assume a wide range of forms and be employed in support of radically different aims. In the online classroom, hypertext can automate the tasks of turning pages and accessing references—an approach that values traditional notions of textuality and intertextuality while providing students with quantitative improvements in terms of navigating efficiency and speed. But the same technology can also support a panoply of collaborative interactions, such as the negotiation of conflict that must often occur for students to avoid groupthink. In this case, hypertext provides a social space in which the processes of collaboration can be reexamined—an approach that values qualitative changes in social structures and interactions. What makes certain models of hypertext privileged, then, is not solely a function of technological possibility. Rather, as artifacts of a culture, hypertext applications are encouraged or discouraged by a variety of social forces.”

Posicionando-se criticamente diante às ferramentas digitais, o aluno será capaz de refletir sobre os valores e perspectivas políticas e culturais, inseridas nos *hardwares* e *softwares*. Moita Lopes (2006) ressalta a exclusão motivada pela economia e reforçada pela tecnologia “Mas é também simultaneamente o mundo de uma exclusão ainda mais contundente, em que a economia rege todas as esferas sociais: do mundo da igreja, da educação, da saúde ao trabalho”. (LOPES, 2006, p. 92)

Assim, uma abordagem crítica do letramento digital requer o desenvolvimento de um olhar para as forças sócio históricas e econômicas que perpassam nossas práticas sociais mediadas pela tecnologia e modelam não só a aprendizagem, mas também, as novas práticas sociais que surgem com o avanço da tecnologia. É preciso desenvolver no aluno/usuário a percepção da influência de tais forças nas interfaces de aplicativos e *softwares* para que possam se apropriar da tecnologia e promover uma mudança de perspectiva de acordo com o seu contexto social.

Com o intuito de reconhecer a padronização (de um discurso dominante) que as indústrias produtoras de tecnologia tentam impor nas interfaces, Signorini (2013) chama a atenção para a importância do letramento crítico nas práticas escolares, uma vez que movimentos como descontextualização e racionalização da escrita vêm crescendo no intuito de elaborar um “artefato linguístico que se quer autônomo e transparente para uma audiência supostamente universal e anônima”. Tentando romper com a ideia de neutralidade, a abordagem crítica proposta por Selber (2004) é uma tentativa de desenvolver nos alunos a visão de que a tecnologia é “caracterizada como um sistema de formação constituído por discursos em relações sociais, políticas, históricas e materiais”(SELBER, 2004, p.100).<sup>13</sup>

No intuito de desenvolver o letramento digital crítico voltado para o ensino, o linguista propôs alguns parâmetros que representam as qualidades a serem desenvolvidas nos alunos/usuários, para que esses sejam capazes de reconhecer os discursos dominantes que estão por trás da tecnologia e de produzir um contradiscurso. Para tanto, o autor sugere a heurística<sup>14</sup> metadiscursiva, pois ela auxilia o aluno a aproximar-se de um artefato com um

---

<sup>13</sup> Do original: “characterize technology as a systemic formation constituted by discourses embedded in social, political, historical, and material relations.”

<sup>14</sup> [História] Ramo da História que se dedica à pesquisa de documentos que tem por objeto a descoberta de fatos. Hipótese que, numa pesquisa, leva a uma descoberta científica; método analítico para a descoberta de verdades científicas. Método educacional que busca ensinar o aluno autonomamente, para que ele descubra e aprenda tendo em conta a sua experiência, com os próprios erros e acertos. [Informática] Método investigativo e de pesquisa que se pauta na aproximação, através da quantificação, de um determinado objeto. <https://www.dicio.com.br/heuristica/>

olhar questionador, tornando possível o desenvolvimento de um discurso de oposição ao dominante. A título de exemplo, o autor nos sugere analisar sites e programas adotados pelas universidades atentando-nos às questões de afiliação, regras institucionais, contextos de uso e posicionamento institucional. Através dessa análise, conseguimos enxergar os discursos dominantes trazidos e propagados por esses programas.

Selber (2004) propõe utilizarmos a narrativa teórica de Pfaffenberger (o quadro abaixo<sup>15</sup>) como uma heurística metadiscursiva, levando os alunos a explorar os caminhos em que o poder pode circular as infraestruturas computacionais no campus.

<i>Fase</i>	<i>Movimentações de Poder</i>
<b>REGULARIZAÇÃO TECNOLÓGICA</b>	<b>EXCLUSÃO:</b> Acesso à tecnologia por raças, classe, gênero e categorias de aquisições.
	<b>DESVIO:</b> A tecnologia fornece bens ou serviços compensatórios a pessoas em uma tentativa de desviar a atenção para o que realmente está acontecendo.
	<b>INSERÇÃO DIFERENCIAL:</b> A tecnologia é estruturada para pessoas de diferentes categorias sociais sejam inseridas de uma maneira que reflete e tenta reforçar seu status.
	<b>COMPARTIMENTAÇÃO:</b> Acesso à tecnologia e seus benefícios é um princípio aberto a todos; porém o acesso é rigidamente estruturado para manter algumas pessoas a certa distância.
	<b>SEGREGAÇÃO:</b> Acesso à tecnologia e seus benefícios é um princípio aberto a todos, mas o custo é tão alto ou difícil de obter que poucos podem desfrutá-la.
	<b>CENTRALIZAÇÃO:</b> Acesso à tecnologia e seus benefícios é um princípio aberto a todos, mas o sistema é construído de tal forma que seus usuários têm pouca autonomia. Logo, decisões significativas são restritas a uma administração central.

<sup>15</sup> Original em anexo V

	<p><b>PADRONIZAÇÃO:</b> Acesso à tecnologia e seus benefícios é um princípio aberto a todos, mas por um preço de conformidade a padrões de sistemas zelosamente mantidos e regras de procedimento, as quais diminuem a autonomia local e marginalizam a cultura local.</p>
	<p><b>POLARIZAÇÃO:</b> diferentes versões de essencialmente o mesmo artefato são criadas para refletir e reforçar raça, classe social, gênero ou categorias de aquisições.</p>
	<p><b>MAGINALIZAÇÃO:</b> Versões inferiores de um artefato são especialmente criadas para ou distribuídas para pessoas dentro de uma raça, gênero, classe social ou categorias de aquisições subordinados.</p>
	<p><b>AUTORIZAÇÃO:</b> Uma característica técnica de um artefato é projetada para compensar deficiências morais pressupostas nos seus usuários e é ativamente projetada dentro de contextos sociais de uso.</p>
	<p><b>REJEIÇÃO:</b> Um artefato especificamente desenvolvido para compensar mentalmente ou pobremente ocupações é evitado ou rejeitado por aqueles de um status superior, reforçando, assim, a diferença de status.</p>
<p><b>AJUSTE TECNOLÓGICO</b></p>	<p><b>OPOSIÇÃO DE SIGNIFICADOS:</b> usuários de computador, veladamente, substituem narrativas culturais que comprometem ou contradizem os processos de regularização tecnológica.</p>
	<p><b>OPOSIÇÃO DE APROPRIAÇÃO:</b> Usuários reinterpretem discursos dominantes em uma tentativa de alterar os padrões de acesso e controle da tecnologia.</p>
	<p><b>OPOSIÇÃO DE AUTORIZAÇÃO:</b> Usuários envolvem-se em atos micro políticos de modificação que adaptam tecnologias a usuários.</p>
<p><b>RECONSTRUÇÃO TECNOLÓGICA</b></p>	<p><b>ANTISIGNIFICAÇÃO:</b> Usuários criam artefatos de oposição que substituem as políticas de regularização tecnológica.</p>
	<p><b>REINTEGRAÇÃO:</b> Artefatos de oposição são incorporados e trazidos de volta para o espaço controlado da regularização.<sup>16</sup></p>

### **Quadro 1 – As movimentações de poder que circulam as infraestruturas computacionais**

Apoiando-se na narrativa teórica de regulamentação, ajuste e reconstrução da tecnologia, o linguista propõe os parâmetros que descreveremos abaixo: design cultural; contextos de uso; forças institucionais; representações populares.

#### **3.2.1 O parâmetro do design cultural**

O *design* da interface conduz a forma como o usuário irá utilizá-la. Portanto, ao fomentar a criação do *design*, a ideologia das empresas que estão financiando o projeto de desenvolvimento dos *softwares* e aplicativos estará incluída na interface e, assim, influenciará a utilização dos mesmos, já que são eles que também fornecem os *softwares* para centros acadêmicos de ciência e tecnologia. O autor está se referindo, aqui, às pessoas que projetam os dispositivos de *hardware*, as redes locais e de grandes áreas, as configurações de *desktop*, os programas de *software*, os aplicativos de telefones móveis, os espaços físicos, as políticas e os procedimentos, as atividades pedagógicas, entre outros.

Um exemplo simples desse controle do *design* está nas máquinas de fotocópias, que retornam para a quantidade zero toda vez que encerram um processo de cópias. Selber (2004) defende que essa “deficiência presumida” desconsidera a habilidade do usuário de ajustar a quantidade de cópias quando for utilizar a máquina. Dentro desse raciocínio, cabe ressaltar, hoje em dia, a ferramenta de ‘salvamento automático’ nos *softwares* de criação e digitação de textos. O linguista não aplica julgamento de valor para tais ferramentas, mas chama a atenção para a “regularização tecnológica” apresentada na teoria de Pfaffenberger e, ainda, enfatiza a importância do aluno-usuário ter consciência desse controle ou poder optar em ativar esse filtro de controle.

#### **3.2.2 O Contexto de Uso**

Os contextos de usos referem-se às salas de aula, aos cursos e aos requisitos curriculares. O linguista aponta que os cursos de letramento digital, geralmente, falham ao representar os contextos de uso, pois não consideram as forças sociais ali presentes, que afetam e são afetadas por questões tecnológicas e pautam-se apenas em um nível funcional, partindo do propósito de um letramento instrumentalista.

A discussão desenvolvida por Selber (2004) sobre a ação da tecnologia em alterar as práticas sociais (letramentos) também foi trazida por Lemke (1993a, 1995b), ao afirmar que a maneira como agimos e participamos nas interações são moldadas por sistemas e redes ‘ecosociais’ mais amplos e refletem nas nossas percepções humanas, identidades e possibilidades, que também são transformadas.

Uma questão que exemplifica essas mudanças são as formas inesperadas que os usuários lidam com certos aplicativos ou programas de *softwares*. Selber (2004) conduziu um estudo sobre como os hipertextos são tratados em programas de escrita técnica e, os sete sites que analisou, constatou que o hipertexto foi influenciado por uma série de fatores: os objetivos instrucionais, os papéis dos professores nos ambientes de sala de aula, as perspectivas que fundamentavam as práticas pedagógicas, outros materiais de sala de aula, os tipos de departamentos acadêmicos que hospedavam os programas, os requisitos curriculares dos programas e suas perspectivas metodológicas e teorias. Essas influências moldam a interação usuário-computador de maneiras significativas. Braga (2013) também constatou, em seus estudos, que:

as ferramentas disponibilizadas pelos AVAs, nem sempre são fiéis às funções que foram originalmente previstas pelos programadores e descritas nos tutoriais, é fácil constatar que muitos usuários tendem a explorar os diferentes ambientes oferecidos na rede com funções nem sempre previstas pelos seus criadores (BRAGA, 2013, p. 98)

Os estudos de Selber (2004) e Braga (2013) mostram que não há como prever todos os contextos em que os usuários utilizarão as ferramentas e, portanto, ressaltam a relevância da visão crítica sobre contexto de uso, pois é a partir dele que os usuários definem seus propósitos de interação com a ferramenta.

O acesso a alunos com algum tipo de deficiência, seja ela audiovisual, física, ou de outra natureza é, também, uma característica desse parâmetro, pois os contextos de uso não são preparados para receber esses alunos (como exemplo, os laboratórios de informática não serem equipados com teclados em braile) e, portanto, tornam-se contextos excludentes. Outro exemplo de contexto de exclusão são os *sites* desenvolvidos para fins educacionais, como o *toondoo*, *Edpuzzle*, programados na língua inglesa, o que dificulta a utilização dos mesmos pelos professores brasileiros em suas aulas.

Por fim, Selber (2004) constatou um contexto de uso nos requisitos curriculares que limita e restringe a matrícula de universitários da área de humanas, por exigir a matemática

como pré-requisito em disciplinas de *design* de interfaces, mesmo que essas não dependam e nem façam uso de noções de matemática. Dessa forma, os pré-requisitos representam filtros sociais institucionais. Como oposição aos discursos dominantes, Selber (2004) conclui que “contextos de uso podem estruturar as tecnologias para que pessoas de diferentes extratos sociais sejam incorporadas em suas categorias de forma que reflitam e reforcem seus status.” (SELBER, 2004, p. 115)<sup>16</sup>

O objetivo desse parâmetro, então, é desenvolver no aluno a percepção da perspectiva do contexto de uso em que ele está inserido e, a partir dessa visão, propor mudanças para que tal contexto seja mais abrangente e plural, inserindo camadas sociais não pensadas para esse ambiente de aprendizagem.

### 3.2.3 Forças Institucionais

As forças institucionais são representadas nesse parâmetro através dos recursos centralizados, das políticas de exercício de cargo e promoção e das alianças acadêmicas com corporações.

A centralização de recursos apresenta um lado positivo, quando se padroniza o compartilhamento de dados entre os usuários, proporcionando um compartilhamento rápido e de fácil compreensão. Por outro lado, a administração por centros acadêmicos não é desenvolvida por uma comissão interdisciplinar e, conseqüentemente, desenvolve padrões que controlam e limitam as práticas pedagógicas. Selber (2004) exemplifica esse controle com a falta de permissão dos professores para instalar programas de *softwares* ou aplicativos nos computadores. E, sabemos que, até os dias atuais, alguns laboratórios são de uso exclusivo do departamento de ciências tecnológicas.

A política de criação dos padrões envolve um conflito de interesses, provocando tensões entre tais padrões e os limites expostos pelos professores para inovarem suas práticas. Nas universidades brasileiras ou mesmo nas escolas de educação básica, os professores não participam, por exemplo, da escolha do programa que irá rodar nos computadores da escola; se as melhores opções são os programas da *Microsoft* ou da *Linux*. Por essa razão, é preciso letrar os professores, de todas as áreas, em uma abordagem crítica, para que eles possam

---

<sup>16</sup> Do original: “use contexts can structure technologies so that people of different social categories are incorporated into them in ways that reflect and attempt to reinforce their status.”

analisar suas práticas e optar por um programa que não limite sua criatividade, nem tão pouco a criatividade dos alunos.

Selber (2004) aponta, também, que é preciso envolver os professores de escrita e comunicação no *design* de *softwares*, pois o sistema operacional dos computadores é controlado pela interface dos *softwares*, que, conseqüentemente, direciona a forma como as pessoas pensam, escrevem e trabalham, tolhendo a criatividade e os pensamentos inovadores. Entretanto, a realidade das universidades brasileiras é um fator que impede essa formação continuada dos professores, por variadas questões como o tempo, salário e falta de integração dos departamentos de licenciatura e departamentos de ciência da computação. Portanto, é preciso que haja uma política pública que incentive e proporcione essa integração desde a formação inicial.

As alianças e parcerias estabelecidas com empresas, principalmente as fornecedoras de *softwares*, precisa ser questionada pelos membros da comunidade acadêmica, já que o propósito dessas alianças, por vezes, tem mais interesse em aumentar o consumo e o mercado de tal empresa, ao invés de atender as necessidades diversas dos diferentes estratos sociais que permeiam o campus.

O movimento contrário à atuação das forças institucionais seria uma tentativa de alteração dos padrões impostos, a partir da reinterpretação dos discursos dominantes, levantando questionamentos a respeito das autoridades que controlam a infraestrutura computacional em instituições educacionais, indagando sobre a influência de alianças entre academia e corporações para padronizações e centralizações e o papel da indústria parceira das instituições, que lucra com esses padrões. A título de exemplo, as instituições federais tendem a hospedar os *e-mails* institucionais no *Gmail*, facilitando o compartilhamento entre os membros dessas instituições. Porém, não há um questionamento sobre questões de segurança dos documentos institucionais e um incentivo para que os departamentos de ciência da computação desenvolvam um site de hospedagem próprio para as instituições federais.

### **3.2.4 Representações Populares**

O parâmetro das representações populares nos chama atenção para o imaginário popular em relação às TDICs. O exemplo trazido por Selber (2004), do lançamento das

versões do *Windows*, nos ajuda a entender a construção desse imaginário. Quando há o lançamento de novos *softwares* ou novas versões da *Microsoft*, as questões que surgem em relação a essa nova tecnologia são de cunho tecnicista e ético. A curiosidade dos usuários e técnicos circundam em questões de utilização, atualização e segurança. Trazendo para os dias atuais, podemos visualizar essa representação popular quando a *Apple* lança outra versão do *Iphone*. O mercado e as redes sociais levantam questões do tipo: quais benefícios dessa nova versão? Quais as funções que o novo *Iphone* tem e que o antigo não tinha? Os programas de localização estão melhores? Há outras ferramentas? Teremos que gastar mais para adquirir novos aplicativos?

Não conseguimos afirmar que aqui no Brasil as discussões de cunho ético sejam as mesmas dos EUA (lugar de origem do linguista). Lá, ele aponta para algumas discussões fomentadas pelo mercado, como a livre concorrência, a dominância de uma empresa em detrimento das outras e o impacto na economia. Entretanto, é importante ressaltar que, em ambos os países, a falta de discussões na área pedagógica é latente. Não há debates e reflexões sobre o impacto da tecnologia na educação; não é comum vermos fóruns de discussões de profissionais da educação debatendo sobre como adotar essas tecnologias nas salas de aula, qual seu impacto sociocultural e pedagógico. As perspectivas educacionais não fazem parte do imaginário popular em torno das TDICs. Portanto, ficamos com a falsa impressão que a tecnologia, por si só, vai melhorar a vida social como um todo, o que não é verdade, haja vista a instalação de laboratórios de computação nas escolas, que não ocasionou mudança nas metodologias adotadas dos docentes.

### **3.3 Abordagem Retórica**

A abordagem retórica, por sua vez, objetiva uma mudança de atitude do usuário em relação à produção das ferramentas digitais, ou seja, sair da posição de usuário para produtor de tecnologia. Considerando os aspectos de configuração tratados na abordagem funcional e os aspectos sociais, incluindo os discursos de poder nas interfaces, discutidos na abordagem crítica, a abordagem retórica discute o letramento de produção das tecnologias, que vai além do aspecto funcional e crítico.

O lançamento da web 2.0 disponibilizou ao usuário ferramentas que aumentam a capacidade de produção, publicação, autoria e, conseqüentemente, o incremento de recursos

interativos, colaborativos e comunicativos. Em decorrência disso, houve mais inserção do usuário na produção hipermediática e é nesse sentido que a abordagem retórica de Selber (2004) propõe uma discussão das questões de produção textual e produção de ambientes hipermodais.

Na criação hipermediática, o autor é o *designer*, é ele que compõe os *links*, a inserção das imagens e vídeos, sugerindo um caminho de navegação entre as informações. “O *design* é o modo de composição e de funcionamento das partes em função da leitura/navegação” (SIGNORINI, 2013, p. 202). É através dessa composição de textos escritos, *links*, imagens, áudios e vídeos que o leitor vai construir o significado, fazendo inferências e estabelecendo ligações de modos e níveis semióticos diferentes. Vejamos um *blog* educacional como exemplo. O *blog* nada mais é que uma construção hipermediática, em que cabem todos os recursos mencionados anteriormente. O leitor/navegador vai construir o sentido da leitura de acordo com o percurso que tomar; é ele quem decide os *links* que irá acessar, o momento de sair do texto escrito e ir para o vídeo, ou sair da página e fazer uma pesquisa sobre o assunto fora dela. De acordo com Marcuschi (2011), não há um centro controlador na escrita hipermediática, tal centro passa para as mãos do leitor. Logo, o autor afirma que “é o propósito da busca que faz o trabalho de conexão”, que por sua vez, desencadeia na construção cognitiva, trazendo coerência para o texto.

No que se refere especificamente à escrita hipermediática, Selber (2004) utiliza o conceito de escrita como conexão<sup>17</sup> - a escrita que valoriza a negociação, que reorganiza e representa textos pré-existentes – para argumentar sobre a criação dos hipertextos, pois esses interpretam e organizam um conjunto de informações em um contexto diferente do papel, no qual o autor deve considerar dimensões espaciais e temporais. Conforme o linguista aponta “os alunos devem inventar e produzir representações visuais que negociam as restrições do design da internet. Essa atividade interlaça e redefine técnica, retórica e letramento visual de maneiras não imaginadas anteriormente.” (SELBER, 2004, p. 138)<sup>18</sup>

As representações visuais a que o autor se refere são refletidas na programação das interfaces, com certas inserções como vídeos, imagens e *links*. Dessa forma, as escritas hipermediáticas são os programas computacionais (os *softwares*, *sites*, *aplicativos*, *jogos*) com suas estruturas hipertextuais e interfaces gráficas. A interação humano-máquina ocorre através

<sup>17</sup> Conceito desenvolvido por Johndan Johns-Eilola.

<sup>18</sup> Do original: “students must invent and produce visual representations that negotiate the design constraints of the Internet. This activity interlaces—and redefines—technical, rhetorical, and visual literacies in ways before not imaginable.”

do processo de transcodificação entre as camadas da escrita: quando o usuário utiliza da linguagem escrita para navegar e, assim, ativa comandos de uma linguagem de programação. Nesse sentido, Manovich (2001) argumenta que o texto é o principal meio entre o computador e o usuário, ele é “um código em que todos os outros meios estão representados”, como as coordenadas de objetos 3D, os números de pixels de imagens digitais e a formatação *HTML*. Assim, ao produzir uma interface, o autor está estabelecendo uma ligação entre o computador e o usuário, seja de limitação ou de livre produção. Logo, a interface é o lugar onde se encontram os processos de comunicação entre o usuário e a máquina.

Nesse sentido, o autor defende que os professores e os alunos precisam apropriar-se dos processos de criação tecnológica para que haja uma aproximação de produção de ferramentas digitais, refletindo sobre os aspectos sociais que envolvem a interação das interfaces com os usuários. Lemke (1998) discute uma ideia consoante quando diz:

Além de simples habilidades de escrita e digitação, você precisa ser capaz de operar o software e o hardware para ter seu trabalho apropriadamente formatado em *HTML*, armazenado em um servidor conectado à internet. Alguém precisa escrever e atualizar esses programas, alguém precisa projetá-lo, manufaturá-lo, vendê-lo e entregar o hardware, configurá-lo, manter a rede, desenvolver protocolos, oferecer assistência e serviço técnico. (LEMKE, 1998, p.286)

Portanto, essa abordagem sinaliza para o letramento digital a importância de trabalhar com os alunos para que eles se tornem produtores de tecnologia, saindo da posição de meros usuários. Como lembra Dudeney (2016):

a menos que professores e estudantes desenvolvam certo nível de letramento em codificação<sup>19</sup>, estaremos definitivamente entregando o controle de nossas ações comunicativas a uma pequena elite de designers de softwares a serviço de vários senhores políticos e comerciais. (DUDENEY, 2016, p.35)

Segundo Selber (2004), toda abordagem retórica de letramento digital deve considerar a produção hipermidiática atravessada por discursos, dominantes ou não, e por aspectos socioculturais. As opções de *design* das hipermídias são moldadas por forças sociais e tecnológicas.

A metáfora associada à abordagem retórica relaciona o computador ou as TDIC com a produção dos hipertextos, que vai além de uma ferramenta ou um artefato cultural, ele é tomado como uma hipermídia, um texto multidimensional produzido em camadas, que demanda do autor (*designer*) um conhecimento de produção textual que existe apenas dentro

---

<sup>19</sup> Letramento em codificação representa a habilidade de ler, escrever, criticar e modificar códigos de computador em vista de criar ou confeccionar *softwares* e canais de mídias. (DUDENEY: 2016, p.34)

das máquinas. A esse respeito, há ainda três importantes metáforas relacionadas ao hipertexto como hiperímia: a não linearidade, os nós modulares e os *links* associativos. Tais metáforas estão desenvolvidas dentro da abordagem retórica a seguir e demonstram as possibilidades de filtrar o entendimento do usuário e, conseqüentemente, afetar o *design* de interfaces. Porém, antes de nos debruçarmos sobre os aspectos peculiares de cada metáfora, discutiremos sobre a estrutura e produção do texto hipertextual.

Diferentemente do texto tradicional, que é dividido por parágrafos, páginas e estruturas de imagem tipográficas, o hipertexto ou a hiperímia permite ao autor (*designer*) inserir vídeos, animações, gráficos, áudios e textos escritos, o que implica na não linearidade do texto, pois o leitor pode traçar seu próprio caminho de navegação, construindo a coerência textual de acordo com seu interesse e escolhas de acesso. Braga (2013) apresenta o projeto *Read in Web*<sup>20</sup>, desenvolvido com os alunos da pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas, no qual se constatou que tais alunos optaram por diferentes percursos de navegação para construir coesão e coerência nas atividades de língua inglesa, proporcionando, assim, mais autonomia para o aprendiz “explorar as possibilidades comunicativas oferecidas pelo hipertexto e pela hipermodalidade”, como ressalta a autora.

Para além da possibilidade de construir várias versões do mesmo texto, dependendo do seu percurso de navegação, os leitores podem atuar na construção da compreensão do texto hipermodal quando deixam seus comentários através de inserção de links para outros textos do mesmo tema, ou da inserção de vídeos e de imagens que ajudam na construção da coerência. Barton (2015) ilustra essa construção coletiva da coerência através do *site YouTube*:

O *YouTube* é rico em espaço de escrita. Além de legendas e anotações, que podem ser facilmente adicionadas à tela do vídeo usando o editor de vídeo embutido do *YouTube*, a seção de comentários é o principal espaço de escrita interativa do *site*. Os comentários do *YouTube* aparecem abaixo do vídeo. Tal com acontece com os vídeos, os comentários podem também ser avaliados por usuários (votar a favor ou contra). (BARTON, 2015, p. 60)

É na seção de comentários que os usuários desenvolvem uma discussão sobre o vídeo e, ao serem aprovados ou reprovados, tais comentários guiam os participantes da discussão na construção da coesão e na compreensão do sentido do texto. Dessa forma, a aprendizagem nesse espaço de interação é participativa e, como Barton (2015) realça, “trata-se de uma participação ativa nas práticas e nas mudanças das formas de engajamento”. No texto

<sup>20</sup> Para mais informações sobre o projeto, acesse [www.ead.unicamp.br/readweb](http://www.ead.unicamp.br/readweb)

impresso, o leitor constrói a coesão e coerência a partir de pistas deixadas pelo autor e, portanto, sua participação é passiva diante do texto, pois há um controle na linearidade do texto, diferente da escrita hipermidiática.

Embora essa liberdade de navegação nos conduza a uma ideia de percurso livre na construção de sentidos, o espaço visual de uma hipermídia, uma página do *facebook*, ou um *site*, por exemplo, possui suas restrições de espaço e tempo. Os autores dessas páginas (os *designers*) podem controlar a prioridade das informações adicionadas e, então, criar um filtro de hierarquia dessas postagens. Assim, o usuário é induzido a acessar as informações determinadas como centrais ou de mais importância, de acordo com a visão do autor. Os índices e menus também guiam ou influenciam a movimentação do usuário, quando essa não é imposta pelo *designer* e o usuário não tem outra escolha. Como explica Johndan Johnson-Eilola (1995), “Hipertexto não constrói um tipo de espaço genérico, no qual usuários são livres para moverem-se como eles gostariam, livre de bagagem ideológica. Cada espaço é ideológico, cada ato de escrita e/ou leitura de um hipertexto é político.” (JOHNDAN JOHNSON- EILOLA *apud* SELBER, 2004, p. 171)<sup>21</sup>

A metáfora da não linearidade nos transmite uma falsa ideia de liberdade na construção do sentido, já que mascara as restrições de tempo e espaço, impostas pelos programadores que construíram a página. O usuário letrado criticamente consegue perceber essas limitações, enquanto navega, mas, o letrado retoricamente é capaz de encontrar soluções para romper com essas estruturas e convenções ideológicas, utilizando a tecnologia para o seu contexto social.

Os elementos que constituem o hipertexto – textos, palavra, frase, gráficos, imagens - são adicionados no formato “nós modulares”, definidos como pontos no sistema hipertextual que se ligam entre si, influenciando, assim, no formato do hipertexto. É muito comum aos *designers* de interfaces controlarem a informação de cada nó, empregando estratégias de módulos: eles separam os textos por partes, facilmente entendidas, independentes umas das outras, para que alterações feitas em um módulo não afetem outros. Porém, a coesão estabelecida entre esses módulos deve ser dependente, para que facilite a construção de sentido do usuário.

O que o autor enfatiza com essa metáfora de nós modulares é que a linguagem de programação é fixa e tende ou espera-se que tenha um único significado possível para cada

---

<sup>21</sup> Do original: “hypertext doesn’t construct a generic sort of space in which users are free to move about as they wish free of any ideological baggage. Every space is ideological; every act of writing and/or reading a hypertext is political.”

código; ao contrário da linguagem humana que, segundo os autores pós-estruturalistas, tem seu significado construído nas relações, baseados nas diferenças e, portanto, não há um conceito universal completo, presente na linguagem humana. Dessa forma, unindo os estudos de linguagem escrita com os estudos de programação, um aluno letrado retoricamente deve ser capaz de produzir códigos que conduzirão a significados de acordo com o acesso do usuário.

Outra metáfora que deve ser analisada na abordagem retórica são os *links* associativos, pois além da função de conectar os nós modulares do hipertexto por meio de associações, eles mapeiam os funcionamentos e organizações da memória humana (assumindo que a mente humana funciona por associações). Tais *links* conectam palavras com suas definições, reportagens com os vídeos relacionados, comentários com a postagem, entre outros. Um exemplo das redes sociais são os *tags* de fotos, através delas podemos conectar os perfis das pessoas selecionadas.

Nós, seres humanos, estabelecemos associações todo o tempo no processo de aprendizado. Um exemplo simples dessas associações são as conjugações de verbos no passado. Alguns estudos apontam que, ao aprender o inglês como língua estrangeira, os alunos tendem a colocar todos os verbos como regulares, com o sufixo - *ed* no final. Por falta do conhecimento da forma irregular de alguns verbos, eles associam à forma regular.

O problema na construção de hipertextos e das associações que o sistema faz é que essa automação nas associações, feitas a partir do conhecimento do *designer* (da perspectiva de uma cultura ocidental, em sua maioria), pode restringir mais que enriquecer o aprendizado do usuário. O que nos chama atenção na criação de *sites* é que o autor, ao mesmo tempo em que nos disponibiliza templates para facilitar nosso processo de criação, tais modelos geram ações previstas e disparam reações programadas, tolhendo nossa possibilidade de escapar desse tipo de controle. Essa automação tenta universalizar as interfaces, tratando todos os usuários como se fossem iguais, desconsiderando aspectos socioculturais, políticos ideológicos, tentando, assim, desenvolver uma tecnologia “neutra” para todos.

Nas abordagens pedagógicas, por exemplo, o aluno pode somente reproduzir o conhecimento do especialista. Em decorrência disso, a construção hipermediática é mais controlada pelos programadores do que pelos usuários e, portanto, a metáfora da associação, assim como as anteriores, exerce um papel fundamental na construção discursiva do significado, a partir de perspectivas e crenças provindas de discursos socialmente dominantes.

A partir dessas considerações, é importante pensar em uma abordagem retórica que auxilie o aluno a reconhecer e romper com essas influências sociais presentes na construção hipermediática.

Com o intuito de desenvolver nos alunos lentes necessárias para tais considerações, uma atividade pedagógica crucial é conceituar a metáfora como uma força social, como uma alegoria que filtra e delimita experiência, funcionando como um dispositivo heurístico, e ajudando a constituir o que a cultura considera conhecimento. (SELBER, 2004, p. 180).<sup>22</sup>

Então, para além das habilidades funcionais e críticas, é preciso que a o letramento digital provoque o desenvolvimento de usuários/ produtores reflexivos de tecnologia, estabelecendo associações com suas experiências de vida e seus contextos sociais, tornando-se, assim, agentes de mudança social.

Essa perspectiva retórica de letramento digital vai além dos letramentos para utilização das ferramentas digitais em sala de aula, pois é preciso nos apropriar da produção tecnológica para que possamos entender como a tecnologia molda nossas interações, quais aspectos positivos que os *softwares* e aplicativos trazem para o desenvolvimento do aprendizado e para a comunicação na nossa sociedade; por outro lado, é importante refletir sobre os aspectos sociais negligenciados por essas tecnologias digitais e, ainda, sobre uma produção de tecnologia digital que provoque uma mudança positiva de inclusão das vozes das minorias, dos discursos relevantes do nosso contexto social, com o intuito de provocar uma mudança social.

Objetivando mediar a integração cuidadosa das habilidades de letramentos funcional e crítico no design com a avaliação das interfaces computacionais, Selber (2004) traz quatro parâmetros a serem trabalhados na perspectiva da retórica: a persuasão, a deliberação, a reflexão e a ação social, os quais discutiremos abaixo.

### 3.3.1 A Persuasão

Com o intuito de elucidar a característica de persuasão dos *designers* de interface, o autor discute a teoria da captologia – o estudo de computadores como tecnologias persuasivas. Essa abordagem é mais utilizada nas áreas de *marketing*, saúde e segurança, provocando uma

---

<sup>22</sup> Do original: “To provide students with the theoretical lenses needed for such considerations, a crucial pedagogical activity is to conceptualize metaphor as a social force, that is, as a trope that filters and delimits experience, functions as a heuristic device, and helps constitute what a culture considers knowledge.”

reflexão nos *designers* de interface em relação às influências sofridas pelos usuários em ambientes tecnológicos.

Na perspectiva pedagógica, Selber (2004) pede seus alunos para analisarem um *site* institucional do governo dos EUA e, então, a turma discute as características persuasivas ali presentes e a ideologia que tais características passam para o usuário, como a política de atrair cidadãos a certa quantia para determinados fundos ou ações. De acordo com o autor:

o que está em questão são as maneiras – formais ou informais – que as instituições moldam o jeito que as tecnologias são desenvolvidas e usadas. As chaves para perspectiva institucional são valores culturais, mitos compartilhados e estruturas de poder, (...) nas quais a persuasão ideológica segue despercebida. (SELBER, 2004, p.149)<sup>23</sup>

O parâmetro da persuasão nos alerta para a influência dos discursos dominantes, que estão por trás dos *designs* de interface, na nossa maneira de pensar e agir com a tecnologia. Com intuito de entendermos melhor essa influência ideológica, estabeleceremos um diálogo com o modelo ideológico de letramento, idealizado por Street (1984), o qual discute a relação de interação social entre indivíduos e leva em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas variadas. Kleiman (1995) destaca que o modelo de letramento ideológico desenvolvido por Street “são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade”. Nesse sentido, podemos dizer que as indústrias que produzem tecnologia moldam as ferramentas digitais para que elas exerçam uma atitude persuasiva no usuário, de acordo com os aspectos culturais e valores sociais que elas querem padronizar na sociedade.

### 3.3.2 Deliberação

A deliberação é um processo de ponderar cuidadosamente as opções de um determinado assunto ou problema, antes da tomada de decisão ou da votação no contexto político. Na abordagem retórica, o parâmetro da deliberação tem como foco os problemas de *design* de interfaces. Ao surgirem problemas na programação de um *software*, por exemplo, não há uma solução única, o que encontramos são possibilidades de soluções múltiplas e

---

<sup>23</sup> Do original: “(...) and what is at issue are the formal and informal ways everyday institutions shape the manner in which computer technologies are developed and used. The keys to the institutional perspective are cultural values, shared myths, and power structures,(...) because ideological persuasion ordinarily goes unnoticed.”

contraditórias, pois tais soluções dependem de interpretações diferentes de um mesmo problema e seu contexto, assim, cada *designer* vai entender o problema e deliberar uma solução, de acordo com seu entendimento do *software*. Relacionando o problema com o contexto, Selber (2004) aponta:

É muito difícil, se não impossível, acessar o trabalho de um aluno separadamente do outro ou do contexto do artigo ou, ainda, separadamente do viés do professor. Portanto, (...) quando nos referimos a problemas de *design*, é necessário que haja uma visão mais retórica e menos racional. (SELBER, 2004, p.154).<sup>24</sup>

O que o autor nos mostra com esse parâmetro é que cada usuário irá lidar com os problemas que surgirem de acordo com sua visão de mundo e seu contexto social; ele vai ponderar o que é mais importante e descartar ou colocar em segundo plano o que não for interessante de acordo com seu ponto de vista.

Em relação às práticas pedagógicas, o autor exemplifica o parâmetro de deliberação com uma atividade, na qual vários alunos desenvolvem versões de um mesmo *website*. Cada aluno desenvolve sua versão e, ao final, temos diferentes versões de uma mesma página. Essa atividade abarca o parâmetro anterior, da persuasão, já que cada aluno irá programar seu *site* refletindo as características que eles consideram mais relevantes. Não há dúvida que essa escolha do que é melhor ou pior para a construção da página da *web* ou, as informações que devem sobressair na navegação, são influenciadas pelo contexto social, político e econômico em que o *designer* está inserido. Dessa forma, o parâmetro da deliberação reforça a ideia de que não há neutralidade na tecnologia, pois cada *designer*/autor constrói ferramentas digitais influenciadas pelo seu contexto social e, também, vai optar por uma solução que corrobora com seu ponto de vista para os problemas que surgem durante o desenvolvimento das ferramentas.

Na construção de páginas da *web*, por exemplo, o autor-*designer* precisa desenvolver uma consciência crítica dos percursos narrativos na rede. Esse parâmetro mostra que os *hiperlinks* devem ser adicionados em locais estratégicos com o intuito de facilitar um possível caminho de leitura, embora a hipermídia possibilite ao leitor seguir o percurso narrativo de seu interesse. Os *links*, nessa construção, “são instrumentos interpretativos e não simples instrumentos neutros e ingênuos de relações constantes e estáticas” (Marcuschi: 2011, p.196). Em relação ao desenvolvimento dessa consciência crítica, Dudeney (2016) ressalta que “é

---

<sup>24</sup> Do original: “(...)it is difficult, if not impossible, to assess the work of one student apart from that of another or apart from the intended context of the paper or apart from the biases of the teacher. Thus, (...) when it comes to interface design problems a more rhetorical and less rational.”

importante que, quando se trata de criar seus próprios textos, os estudantes aprendam como abrir os *hiperlinks* judiciosamente para intensificar seu propósito comunicativo”. O autor continua, adiante, afirmando que é necessário que os alunos aprendam a criar mensagens multimídia, que unam textos com imagens, sons e vídeos e que “se ajustem a uma variedade de propósitos comunicativos e alcancem uma gama de públicos-alvo”. Para tanto, os alunos necessitam mobilizar múltiplas habilidades, as quais envolvem processos técnicos, semióticos, críticos e retóricos.

Nesse sentido, o letramento retórico precisa envolver uma visão crítica por parte dos alunos a fim de que reconheçam o contexto ideológico que está permeando as tecnologias e para que entendam, também, que cada construção de linkagem em um hipertexto foi construída favorecendo uma informação em detrimento de outra.

### **3.3.3 Reflexão**

Se no parâmetro anterior, os alunos/produtores reconhecem a bagagem ideológica por trás da criação da interface, este parâmetro os convida a produzirem reflexões sobre o processo de *design* de interface. Como aponta Selber (2004), “práticas reflexivas convidam os alunos a se tornarem pesquisadores de suas próprias atividades, com o intuito de melhorar o desempenho.” Assim, a fim de desenvolver o processo reflexivo, o linguista sugere alguns passos: primeiramente, os alunos descrevem todo o processo de criação para, então, identificarem suas práticas de *design* de interface inconsciente. Em seguida, os alunos são levados a interrogar suas teorias e hipóteses operacionais, ou seja, o que os levou a agir dessa forma, ou a tomar determinado caminho. Por fim, eles tentam reconstruir suas práticas com o intuito de ativar mudanças positivas, que envolvam mais contextos sociais e corrijam limites e cerceamento da criatividade do usuário.

É interessante observar que a atividade proposta pelo linguista é metadiscursiva, já que promove uma discussão sobre o processo de criação de tecnologia e desenvolve uma reflexão sobre os caminhos tomados durante a criação, sejam eles inconscientes ou intencionais.

### 3.3.4 Ação Social

*Designers* de interface são considerados atores sociais, pois ajudam a construir tanto as visões de mundo, quanto os próprios contextos do mundo social. Se pensarmos a escrita como uma forma de se posicionar no mundo, com escolhas que refletem o contexto do autor, então *designs* de interface também exercem esse papel e refletem as ideologias dos seus criadores. O ambiente social no qual os *designers* de interface vivem é altamente colaborativo, intertextual e teoricamente centrado no público real. Por conseguinte, *designers* de interface estabelecem relações poderosas com os usuários através da linguagem, na qual, segundo Cavalcante (2013):

lingua(gem) nas interações sociais orais, escritas em diferentes mídias e em diferentes contextos, onde perpassam questões de ideologia, identidade, letramento, cultura, etnicidade, gênero, etc. e representações sociais e preconceitos que são naturalizados nas narrativas que nos constroem e são construídas na sociedade, na escola e no ambiente familiar. (HORNBERGER e MCKAY apud CAVALCANTI, 2013 p. 219).

Portanto, é imprescindível associar o *design* de interface como uma ferramenta sociocultural, que modela a atividade externa de seus usuários. O parâmetro da ação social chama a atenção para as práticas que incentivem os alunos a reconhecer os diversos modelos de ações sociais e as relações de poder que permeiam o desenvolvimento dos contextos na interação humano máquina.

Assim, Selber (2004) menciona quatro tipos de relações de poder presentes no *design* de interface: o poder técnico, o estrutural, o conceitual e o simbólico. O exercício técnico de poder ocorre quando os *designers* de interface ignoram as sugestões e as ideias dos usuários. Então, quando há comentários e sugestões dos usuários reportando alguma dificuldade na utilização do aplicativo, por exemplo, ou alguma sugestão de restrição da funcionalidade e o *designer* não aproveita a crítica para melhorar o desempenho do aplicativo, a relação de poder técnico é estabelecida. O poder estrutural relaciona-se aos sistemas que contribuem para a independência do usuário. Dessa forma, quanto mais intuitivo e aberto à linguagem de programação for o sistema, mais independência o usuário terá na utilização do mesmo. O poder conceitual são os objetivos dos sistemas computacionais desenvolvidos pelos *designers*. Assim, um sistema com um poder estrutural e conceitual muito forte, não permite ao usuário inovar na utilização desse sistema. Vejamos como exemplo o *software* de criação de textos da *Microsoft, word*; é um sistema fechado que não permite ao usuário criar ferramentas, além das existentes, para edição de textos. E, por fim, o poder simbólico ocorre

quando os ideais embutidos nas interfaces influenciam as atitudes e as crenças dos usuários. A esse respeito, verificamos que há na nossa comunidade brasileira de usuários de tecnologia uma crença que formatação de computadores é serviço de técnicos de informática e, por essa razão, os usuários não procuram aprender a formatar seus próprios computadores ou notebooks, por acreditarem que a linguagem da formatação é inacessível para usuários.

Essas relações de poder nas interfaces criam um distanciamento entre os usuários e os produtores de tecnologia, colaborando, assim, para que os alunos e professores continuem na posição de meros usuários de ferramentas digitais que vêm carregadas de discursos dominantes. Ser letrado digital, então, vai além de saber configurar os softwares, mas reconhecer essas relações de poder para propor uma mudança significativa para o mundo contemporâneo, proporcionando aos alunos excluídos socialmente o poder de produzir uma tecnologia que dê conta da sua realidade social e impulsione as vozes ausentes nos discursos dominantes.

Ao concluirmos a discussão deste capítulo, esperamos ter evidenciado uma abordagem de letramento digital que nos aponta possíveis caminhos para letrar os alunos de acordo com a perspectiva funcional, na qual estão envolvidos o letramento visual e técnico; a perspectiva crítica tanto para produzir como consumir tecnologia e a perspectiva retórica, que auxilia o aluno na construção da escrita hipermidiática, para que esse possa desenvolver um hipertexto ou uma hipermídia que atraia o leitor pelo conteúdo de interesse e pelas funcionalidades do site, por exemplo.

Acreditamos que a realidade acadêmica do nosso país ainda não alcançou completamente o primeiro nível, o letramento funcional, no qual os usuários estão aptos a configurar e operar as ferramentas digitais em benefício próprio. Apesar dos esforços e pesquisas de vários linguistas e educadores da área, é preciso que avancemos na formação do professor para que ele desenvolva uma posição crítica perante a tecnologia e se torne um produtor reflexivo de ferramentas digitais. Assim, os professores serão capazes de letrar nossos alunos nos diferentes tipos de letramento desenvolvendo a habilidade de atuar no mundo contemporâneo de forma ativa por meio das tecnologias digitais.

## 4. AS TEORIAS QUE NORTEARAM O TRABALHO QUANTO À ANÁLISE DOS DADOS

Apresentam-se, nesta seção, as teorias de análise que nortearam a discussão dos dados nesta pesquisa: a teoria de “Núcleos de Significação”, de Aguiar e Ozella (2006) e a teoria de modalização avaliativa, discutida por Nascimento e Silva (2012).

### 4.1 Núcleos de Significação

A primeira teoria a ser apresentada, “Núcleos de Significação”, foi utilizada nesta pesquisa como instrumento para a construção dos sentidos na análise dos dados. Contudo, para compreender os fundamentos dessa teoria, há de se discutir, inicialmente, a perspectiva tomada pelos autores a partir das definições de significado e sentido, desenvolvidos por Vygotsky (2001).

Para este autor, a compreensão do pensamento se dá através da análise do seu processo, o qual é expresso por meio de palavras com significados. Portanto, ao compreender o significado das palavras, nos aproximamos do movimento do pensamento. Nesse sentido, a relação estabelecida entre o pensamento e a linguagem ocorre de forma interligada, ou seja, para se compreender o pensamento, precisa-se da linguagem, assim como o contrário também acontece.

Ainda sob o ponto de vista de Vygotsky (2001), o significado assume as relações que a palavra pode estabelecer. Tais relações são construídas por um processo social, cultural e pessoal, configurando os significados como produções históricas e sociais. Nesse sentido, os significados são compartilhados pelos sujeitos de uma mesma cultura e sociedade, porém, a subjetividade está relacionada com as experiências pessoais e pode, então, influenciar a produção de significação.

Ao distinguir significado de sentido, Aguiar e Ozella (2006) asseveram que:

é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade. (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 227).

A partir desse entendimento, os autores propõem uma investigação de pesquisa qualitativa que parte da palavra com significado, em um momento empírico da pesquisa, para a análise das construções narrativas do sujeito, com o intuito de compreendê-lo dentro do contexto histórico e social em que está inserido. Assim, o processo investigativo inicia-se com leituras dos dados gerados através dos instrumentos escolhidos pelo pesquisador, dentre eles, Aguiar e Ozella (2006) sugerem a entrevista como a melhor opção de instrumento, pois permite ao sujeito expor seu pensamento de forma menos controlada pela pesquisa.

Após a primeira leitura, a qual os autores denominam “flutuantes” (por buscarem palavras que se repetem ou relevantes no discurso dos colaboradores da pesquisa), destacam-se e organizam-se os ‘pré-indicadores, que representam temas diversos a serem filtrados para que se cheguem, mais adiante, aos núcleos de significação. A partir dessa primeira seleção, os autores indicam uma nova leitura para que haja um processo de aglutinação dos pré-indicadores, “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos leve a uma menor diversidade” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p.203). Esse processo de reanalisar as palavras selecionadas leva o pesquisador aos indicadores, que direcionam a análise para as possibilidades de núcleos de significação.

O início da nuclearização, então, se dá pela seleção dos trechos que mais caracterizam os indicadores. Em outras palavras, o pesquisador faz uma releitura do material a fim de articular os conteúdos que se assemelham ou contradizem, para que a análise possa realçar a construção do sentido no discurso do colaborador da pesquisa, o considerando como um sujeito inserido em um contexto cultural, social, histórico, político e econômico. As similaridades ou contradições entre os núcleos são apreendidas pelo processo de análise, à luz da teoria, partindo de um procedimento empírico a um interpretativo; ou, conforme Vygotsky apresenta: “a partir da fala exterior, caminhamos para um plano mais interiorizado, para o próprio pensamento” (VYGOTSKY, 1998, p.85 *apud* AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 231). Dessa forma, as categorias de análise emergem a partir dos dados, e não são fechadas, permitindo o pesquisador apreender o sentido da ação formativa pela perspectiva dos colaboradores da pesquisa.

#### **4.2 A Modalização C como recurso argumentativo da linguagem**

Segundo Koch (2010), a linguagem é essencialmente argumentativa, pois ao interagirmos através dela buscamos atuar sobre o outro de determinada maneira, provocando certas reações. No mesmo sentido, Ducrot (1988) defende que a argumentação é uma

característica da linguagem humana e, portanto, não há neutralidade nos enunciados. O autor assevera, ainda, que o valor argumentativo de uma frase vai além das informações nela contidas, já que os diversos morfemas, expressões e termos orientam o enunciado no sentido de conduzir o destinatário a certa direção, no discurso.

Para Koch (2000, p.36) a relação estabelecida entre texto e evento do enunciado constitui a enunciação. Segundo a autora, os operadores argumentativos, as marcas de intenções, as pressuposições e os modalizadores são elementos linguísticos que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz.

O fenômeno da modalização em variados gêneros textuais é debatido nos estudos de Nascimento (2005), Silva (2007), Chaves (2007) e Batista (2008). Tais autores apontam a modalização como um recurso que o locutor dispõe para marcar seu posicionamento, buscando agir em função do seu interlocutor. Nessa perspectiva, a modalização se apresenta como uma “teoria que explica como o locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de elementos linguísticos e, portanto, imprime um modo como esse discurso deve ser lido”. (NASCIMENTO, 2010 p.37)

Castilho e Castilho (1993, p. 222) organizam os elementos linguísticos (modalizadores) que materializam a modalização em três grupos, os quais representam diferentes tipos de modalização que os falantes lançam mão em face da proposição ou do conteúdo da proposição ou enunciado: modalização epistêmica, deôntica e afetiva.

A modalização epistêmica ocorre quando o locutor expressa uma avaliação sobre a veracidade da proposição ou enunciado, sendo *asseverativa* no caso em que o locutor julga como verdadeiro o conteúdo da proposição; *quase-asseverativa*, quando há dúvidas quanto à veracidade do conteúdo; e *delimitadora*, quando há limites a ser considerados pelo interlocutor sobre o conteúdo na perspectiva do falante.

Em outro tipo de situação, quando o falante expressa uma obrigatoriedade em relação ao conteúdo da proposição, ou seja, o locutor considera a informação como algo que deva ocorrer, Castilho e Castilho (1993, p. 223) denominam a modalização nesse discurso como deôntica. E o terceiro tipo, a modalização afetiva, ocorre, segundo os autores, quando o falante exprime suas reações emotivas em face ao conteúdo da proposição.

Entretanto, os estudos de Nascimento (2005) constataram que, ao revelar uma emoção em relação ao enunciado ou proposição, o falante emite um juízo de valor perante o conteúdo da proposição, provocando no seu interlocutor a reação desejada de como deve ser entendida tal enunciado. Koch (2002) também previu, em seus estudos sobre os adjetivos, a presença de um juízo de valor no discurso do falante, a qual a autora denominou de “modo axiológico”

(KOCH, 2002, p.78). Por essa razão, Nascimento (2005, p.64) denominou o terceiro tipo de modalização como avaliativa.

Nesta dissertação optou-se por adotar a modalização avaliativa como uma das metodologias de análise do discurso dos professores em formação.

No próximo capítulo, apresenta-se a metodologia com as informações que esclarecem os caminhos tomados pela pesquisadora.

## 5 METODOLOGIA DE PESQUISA

Nos capítulos anteriores, buscou-se situar o contexto de letramento digital e integração das TDIC no ensino-aprendizagem, focalizando a importância da formação docente para o uso das tecnologias, com o intuito de provocar uma transformação ao pensar e realizar a prática pedagógica. Discutiram-se também as barreiras da realidade das escolas brasileiras, bem como os desafios para alcançarmos um letramento digital que perpassasse as habilidades de lidar com os aparatos tecnológicos, de produzir conteúdos utilizando ferramentas digitais, assim como desenvolver uma visão crítica perante a tecnologia.

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para esta investigação, subdividida em quatro subseções. Na primeira (4.1), revisitam-se os objetivos da pesquisa e as perguntas norteadoras e, em seguida, na seção (4.2), apresenta-se o contexto em que a pesquisa foi realizada, caracterizando seus participantes. A terceira seção (4.3) é dedicada à descrição dos instrumentos de pesquisa e dos processos de geração de dados, ficando para a quarta (4.4) a apresentação dos procedimentos de análise de dados.

### 5.1 Objetivos e caracterização da pesquisa

Com foco na formação docente inicial para uso das tecnologias, esta pesquisa busca compreender o processo de formação dos professores para o uso das tecnologias digitais no âmbito da oficina VIII– o uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Reconhecendo o potencial das TDICs para a promoção de processos de ensino-aprendizagem que levem à transformação do ensino, por meio do letramento digital dos professores em formação, conforme discutido no capítulo 2, a pesquisa propõe a avaliação da oficina, buscando um maior aprofundamento na orientação e promoção de práticas pedagógicas docentes sob a perspectiva da teoria de Selber (2004).

A partir desse objetivo principal, busca-se responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual uso da tecnologia os professores em formação efetivamente realizavam antes da ação formativa?

2. Qual é a importância da oficina para a formação docente, na perspectiva dos participantes?
3. Quais são as contribuições da oficina para a formação docente, sob a perspectiva dos participantes, no tocante ao desenvolvimento de um trabalho que abrange teoria e prática?

Em outras palavras, as perguntas pretendem identificar, na visão dos professores em formação, de que modo a experiência proporcionada pela oficina contribui para a sua formação docente no que tange a integração das tecnologias digitais em suas práticas pessoais e pedagógicas.

Dessa forma, os objetivos específicos desse estudo buscam discutir as contribuições da oficina, na percepção dos professores em formação, considerando:

1. A relação pessoal do professor em formação com a tecnologia;
2. A relação profissional do professor em formação com a tecnologia.

Para responder às questões propostas pela presente pesquisa, relacionando-as com os objetivos específicos, entende-se que este estudo se caracteriza como uma investigação regida pelo paradigma qualitativo, na qual se optou por realizar um estudo de caso de base etnográfica, devido às características da natureza da investigação.

A metodologia qualitativa orienta-se por uma perspectiva mais interpretativa e construtivista. Para Denzin e Lincoln (1994), a palavra qualitativa implica uma ênfase em processos e significados que não são examinados nem medidos (se chegarem a ser medidos) rigorosamente, em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência (DENZIN; LINCOLN, 1994, p.4).

Desse modo, a investigação qualitativa procura a lógica da construção do conhecimento, a fim de retratar a realidade de forma mais completa e de modo a ampliar a compreensão sobre os objetos de análise. Bogdan e Bilken (1994) entendem a *investigação qualitativa* como um conjunto de estratégias de investigação que partilham determinadas características. Nesta investigação “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (BOGDAN; BILKEN, 1994, p.16)”.

Para esses autores, a pesquisa qualitativa reúne diversas práticas a fim de estabelecer diálogos entre os sujeitos envolvidos, buscando compreender “em profundidade o fenômeno em questão” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19). Nessa mesma perspectiva, Mathie e

Carnozzi (2005) asseveram que a pesquisa qualitativa realça o modo como as pessoas veem e compreendem o mundo, a partir de sua trajetória histórica, das experiências vivenciadas. Os autores enfatizam, ainda, que os resultados da pesquisa qualitativa são verdadeiros para o grupo de pessoas envolvidas no contexto da pesquisa, haja vista que a investigação parte do ponto de vista dos participantes.

Partindo do paradigma qualitativo e a partir da argumentação de Yin (2002), adotou-se o estudo de caso como método investigativo. O autor assevera que tal método deve ser utilizado quando as perguntas de pesquisa são do tipo “como” e “porquê”. Assim, por entender que seria o melhor caminho a conduzir esta pesquisa, foi realizada uma investigação do grupo de professores em formação, participantes da oficina, a fim de compreender suas dificuldades, bem como o processo de mudança de perspectiva em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino.

Dada a necessidade de interpretar a visão dos professores em formação em relação à experiência de aprendizagem e às mudanças nas suas práticas educacionais, o estudo de caso presente utiliza elementos etnográficos, ressaltando o contexto social da oficina sob a ótica dos professores em formação e descrevendo o perfil dos mesmos em relação ao contexto social e ao uso das ferramentas digitais em suas práticas sociais. Dessa forma, este estudo caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995), possibilitando a construção do conhecimento a partir da análise dos fatos e de vivências adquiridas.

Optou-se por essa metodologia, devido ao fato de perspectiva etnográfica permitir a ênfase no contexto social da comunidade de aprendizagem sob a ótica dos professores em formação, além da observação de processo de aprendizagem dentro dessa comunidade, que constitui o foco desse estudo.

Assim, tendo caracterizado esta dissertação como um estudo de caso de base etnográfica, regido pelo paradigma qualitativo, passo, então, para a descrição do contexto em que a pesquisa foi realizada.

## **5.2 Contexto da pesquisa e participantes**

Esta pesquisa investigou a oficina VIII– o uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no contexto do curso de Licenciatura em Letras, bem como algumas ações realizadas com vistas ao desenvolvimento profissional docente de seus participantes para a integração das tecnologias digitais à prática

pedagógica na formação docente. Desse modo, esta seção se apresenta dividida em 2 (duas) subseções: o ambiente da oficina (4.2.1); os participantes (4.2.2).

### 5.2.1 O ambiente da oficina

As oficinas curriculares se caracterizam por um caráter teórico-prático, como se vê no projeto pedagógico do curso de Letras “Atividades de reflexão, pesquisa e aplicabilidade a partir dos referenciais teórico- metodológicos dos diversos conteúdos programáticos da área de Línguas Estrangeiras, visando à dimensão da prática profissional docente.” ((PPC, Licenciatura em Letras, UFJF, 2014, p.217).

Desse modo, a oficina foi elaborada para oferecer uma aula teórica e, na sequência, outra aula prática, com o intuito de levar os professores em formação a refletir e sobre as mídias digitais na formação docente e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, considerando aspectos relevantes à linguagem. Além disso, na disciplina foram utilizadas estratégias de ensino- aprendizagem como: seminários, trabalhos em grupo, apresentações e avaliação dos trabalhos, de forma a proporcionar discussões de cunho teórico sobre as tecnologias digitais e práticas pedagógicas por meio dessas tecnologias.

A oficina, com duração de 30 horas divididas em um encontro semanal de uma hora e quarenta minutos, foi ministrada no primeiro semestre letivo de 2018, pela professora Patrícia Nora de Souza Ribeiro, com a participação observante da pesquisadora, que também contribuiu com uma palestra sobre as ferramentas digitais utilizadas no ensino de língua estrangeira e, também, com a participação do monitor da disciplina, apresentando outros exemplos de uso de tecnologia na educação.

Para uma maior clareza das atividades realizadas na oficina, apresenta-se, a seguir, um quadro com uma breve descrição das aulas.

	<b>Data</b>	<b>Atividade</b>
Aula 1	08/03/2018	Apresentação da Oficina.
Aula 2	15/03/2018	Retrospectiva histórica da tecnologia da escrita
Aula 3	22/03/2018	Linguagem e Letramento (slides)

Aula 4	05/04/2018	Discussão do Texto I - capítulo I - livro Letramentos Digitais. MACIOLINO, M. (Tradução) Letramentos Digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2016
Aula 5	12/04/2018	Apresentação das ferramentas: <i>webnode</i> ; <i>kahoot</i> ; <i>goconqr</i> ; <i>toondoo</i> ; <i>edpuzzle</i> .
Aula 6	19/04/2018	Discutir as possibilidades do Hipertexto.
Aula 7	26/04/2018	Apresentação das ferramentas: <i>prezi</i> ; <i>quizlet</i> ; <i>fábrica de apps</i> .
Aula 8	03/05/2018	<b>Texto 2</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcuschi e A. C. Xavier (orgs.) <i>Hipertexto e Géneros Digitais</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004:163-169. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação de linguagem de programação para ensino – aprendizagem.</li> </ul> </li> </ul>
Aula 9	10/05/2018	<b>Textos 3 e 4</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: L. A. Marcuschi e A. C. Xavier (orgs.) <i>Hipertexto E Géneros Digitais</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.</li> <li>• KOMESU, F. C. Blogs e as praticas de escrita sobre si na internet. In: L. A. Marcuschi e A. C. Xavier (orgs.) <i>Hipertexto E Géneros Digitais</i>. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004</li> </ul>
Aula 10	17/05/2018	Apresentação de material hipertextual. Grupos 2,3.
Aula 11	24/05/2018	<b>Texto 5 (partes 1 e 2)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• MELO, S. de M.; BEZERRA, B. G. O Internetês em Questao: " Português Assassinado a Tecladas? In: B. G., Bezerra. Leitura e escrita na intera9ao virtual. Recife: EDUPE, 2011.</li> <li>• DIEB, M. "Escrevo abreviado porque é muito mais rápido": O adolescente, o internetês e o letramento digital. In: I. C., Araujo e M., Dieb (orgs). Letramentos na Web. Fortaleza: Edições UFC, 2009.</li> </ul>
Aula 12	07/06/2018	Apresentação de material hipertextual. Grupos 1 e 4.
Aula 13	14/06/2018	<b>Textos 6 e 7</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• BRAGA, D. B. Tecnologias e mudan9as nos modos de ensinar e aprender. In: D. B. Braga, Ambientes Digitais: reflexses teoiicas e praticas. Sao Paulo Cortez, 2013. p. 50 a 72.</li> <li>• BRAGA, D. B. Ambientes e Ferramentas da Internet Incorporados as Praticas de Ensino. In: D. B. Braga, Ambientes Digitais: reflexses teoricas e praticas. Sao Paulo Coi4ez, 2013; p. 98 a 125.</li> </ul>
Aula 14	21/06/2018	Apresentação de material hipertextual. Grupos 5 e 6.

Aula 15	28/06/2018	<b>Textos 8 e 9</b>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• NININ, M. O. G. Pesquisa na escola que espaço é esse? O do conteúdo ou do pensamento crítico? Disponível em: <a href="http://w.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&amp;pid=S0102-46982008000200002">http://w.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&amp;pid=S0102-46982008000200002</a>.</li> <li>• SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. <i>Linguagens e diálogos</i>, v. 2, n. 2, p. 109-143, 2011.</li> </ul>
Aula 16	05/07/2018	<b>Texto 10</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• CASTRO, V. R.; FERREIRA, S. K. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson. <i>Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?</i>. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 155 a 170.</li> </ul>
Aula 17	12/07/2018	Apresentação de material hipertextual. Grupos 7 e 8

**Quadro 2 – cronograma das atividades da oficina**

A oficina começou com a professora Patrícia Nora de Souza Ribeiro fazendo uma retrospectiva histórica da tecnologia da escrita e, para as aulas seguintes, o fio condutor das atividades foi a discussão sobre a construção hipermediática e o letramento digital. Os professores em formação apresentaram os textos em grupo na forma de seminários. A fim de ilustrar as aplicações das tecnologias discutidas, a cada apresentação, surgiam questionamentos e discussões acerca do tema, que contribuíram com a construção do conhecimento. A pesquisadora e o monitor da disciplina apresentaram ao grupo algumas ferramentas digitais para serem aplicadas em suas apresentações práticas. São elas:

- a) *Webnode*: plataforma para criação de páginas, blogs, com templates prontos que facilitam a criação, sem que haja a necessidade de linguagem de programação. <https://www.webnode.com.br/>;
- b) *Kahoot*: plataforma *online* para criar jogos com perguntas e respostas, que permite o usuário responder pelo celular ou tablete, ou até mesmo um computador. <https://kahoot.com/>;
- c) *Goconqr*: plataforma para criação de apresentações com conteúdo multimídia, como *slides*, *flashcards* - um cartão contendo informações em ambos os lados -, mapa mental, fluxograma, *quiz*. <https://www.goconqr.com/pt-BR>;
- d) *Toondoo*: plataforma para criação de quadrinhos, que permite desde o usuário utilizar personagens prontos até criar seu próprio personagem. <http://www.toondoo.com/>;
- e) *Edpuzzle*: plataforma para dispositivos móveis da ferramenta de criação de videoquizes, com a inserção de audionotas e perguntas. <https://edpuzzle.com/>;

- f) *Prezi*: software, na modalidade computação em nuvem, utilizado para a criação de apresentações não lineares. <https://prezi.com/pt/>;
- g) *Quizlet*: plataforma para dispositivos móveis, que permite ler sobre a disciplina requerida, como criar cartões, listas de estudo e seus próprios *flash cards*, acessar de outras pessoas, jogar jogos educativos e estudar idiomas online. <https://quizlet.com/pt-br/>;
- h) *Fábrica de aplicativos*: plataforma gratuita para construção de aplicativos, que podem ser editados e publicados de forma fácil, sem o uso de linguagem de programação. Nela é possível acrescentar conteúdos hipermediático, além de criar abas e organizar a disposição dos conteúdos. O usuário consegue utilizar o aplicativo por meio de link, visto que, para publicá-lo, é preciso pagar uma quantia para *play store*. <https://fabricadeaplicativos.com.br/>;

Essas ferramentas foram escolhidas de acordo com a experiência prévia da pesquisadora e do monitor da disciplina e, também, por sua utilidade no ensino de línguas. Tais ferramentas foram apresentadas ensinando suas virtualidades, a partir de situações com práticas voltadas ao ensino, mostrando os passos para criar as atividades. Os tutoriais de cada ferramenta foram postados para os professores em formação, com intenção de auxiliá-los na criação das atividades com essas ferramentas. Além disso, os professores em formação tiveram o suporte do monitor e da pesquisadora na utilização dessas tecnologias simples e gratuitas para que eles experimentassem de forma concreta a integração das tecnologias digitais em práticas pedagógicas na sala de aula.

Ao longo da oficina, os professores em formação puderam escolher as tecnologias com que mais se sentiram confortáveis, ou de que mais gostaram, para desenvolver um projeto de atividade pedagógica integrada com tecnologia. O que ressalta aos olhos da pesquisadora é que, além de mesclar as plataformas expostas, como criar quadrinhos, *flaschards*, *quiz* e adicioná-los em um blog criado por eles, alguns grupos trouxeram outras plataformas em suas apresentações, o que proporcionou uma troca de experiências e um maior envolvimento dos professores em formação na construção do conhecimento. As plataformas compartilhadas com a turma foram:

- a) *Wattpad*: aplicativo que permite compartilhar histórias com as de outras pessoas. Pode ser usado por meio do site, por computador ou *app* no celular. Os usuários podem publicar artigos, relatos e poemas sobre qualquer coisa, pelo website ou através do aplicativo; <https://www.wattpad.com/>

b) *Tumblr*: plataforma de *blogging* que permite aos usuários publicarem textos, imagens, vídeo,

*links*, citações, áudio e "diálogos"; <https://www.tumblr.com/>;

c) *Youtube*: plataforma para postagem e compartilhamento de vídeos;

<https://www.youtube.com/>;

d) *Mediafire*: um serviço de hospedagem de arquivos ou um disco virtual.

<https://www.mediafire.com/>;

O objetivo da apresentação oral das atividades elaboradas pelos professores em formação foi oferecer um momento de aplicação prática dos textos discutidos e das tecnologias exploradas com o intuito de possibilitar o compartilhamento, a colaboração e a construção conjunta de conhecimento, uma vez que alguns grupos trouxeram novas ferramentas, além das apresentadas, e todos puderam contribuir com sugestões e críticas aprimorando as propostas, além de aprender e se inspirar com as práticas dos outros professores em formação.

Na última semana de aula, houve um encontro com a turma destinado ao preenchimento da avaliação da oficina, em forma de texto, respondendo a um questionário avaliativo de duas perguntas e à entrevista gravada pela pesquisadora.

### **5.2.2 Os participantes**

A presente pesquisa teve por objetivo investigar a formação docente inicial para o uso das tecnologias na oficina VIII – o uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira sob a perspectiva dos professores em formação. Participaram da pesquisa 30 (trinta) professores em formação matriculados e frequentes na disciplina, dos quais 14 (catorze) integravam a graduação Letras-Libras, 13 (treze) Letras-inglês e 7 (sete) Letras- espanhol.

### **5.3 Instrumentos e procedimentos para geração de dados**

A investigação qualitativa adota métodos etnográficos de geração de dados e se apoia em uma metodologia que conta com diversos instrumentos a serem selecionados de acordo com os objetivos da pesquisa e, na perspectiva de Cavalcanti e Moita Lopes (1991), os

instrumentos selecionados possibilitam a triangulação dos dados e oferecem maior rigor à investigação. Tratando-se de um estudo de caso com base etnográfica e inserido em um paradigma qualitativo, autores como Yin (1993) e Stake (1994; 1999) asseveram que a triangulação é uma estratégia de validação, uma vez que torna possível combinar alguns instrumentos para o estudo do mesmo fenômeno.

As entrevistas, os questionários, os diários de pesquisa, a gravação, os documentos, entre outros são alguns instrumentos utilizados em estudos etnográficos na tentativa de triangular os dados coletados, buscando maior confiabilidade para a análise e os possíveis resultados (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991).

Nesse sentido, esta pesquisa foi conduzida de modo a mapear as perspectivas dos professores em formação em relação à oficina, como também descrever o contexto em que se inseriram por meio da triangulação dos dados gerados pelos seguintes instrumentos: questionário de identificação estruturado online (subseção 4.3.1), diário de pesquisa (subseção 4.3.2) e entrevistas (subseção 4.3.3). Na subseção 4.4, os procedimentos para análise dos dados são descritos.

### **5.3.1 Questionário de identificação**

O primeiro momento de análise, o *antes*, contou com os dados gerados pelo questionário estruturado *online*, criado na plataforma *google forms* e composto de 24 perguntas, o que possibilitou traçar um perfil de usuários dos participantes antes da ação formativa, descrito e analisado na seção (4.2.2). Embora o questionário estruturado não seja uma das técnicas mais representativas da pesquisa qualitativa, como discute Rodríguez *et al.* (1999), por apresentar um controle nas respostas e não permitir que o participante expresse seu ponto de vista, esse instrumento serviu para traçar, de forma geral, como os professores em formação, participantes dessa pesquisa, interagem com a internet e as tecnologias digitais.

### **5.3.2 Diário de pesquisa**

O diário é um registro que mantém os dados ‘vivos’, como realça Vázquez e Angulo (2003) e ajuda a manter a fidelidade da investigação, dada a vulnerabilidade da nossa memória. Assim, a partir das observações das apresentações e discussões em aula, a pesquisadora registrou suas impressões em forma de comentários, resumos e notas sobre as

ações e reações dos professores em formação acerca dos temas debatidos durante os encontros da oficina.

### 5.3.3 Entrevista e Questionário avaliativo

De acordo com Fontana e Frey (1994, p.361), *entrevistar é uma das formas mais comuns e poderosas de tentar compreender outros seres humanos*. Ao entrevistarmos os participantes de uma pesquisa, buscamos compreender aquilo que não é observável, como as interpretações que as pessoas têm da realidade.

Dessa forma, a entrevista tem por objetivo permitir que o participante expresse seu entendimento, em seus próprios termos, acerca do tema da entrevista. Segundo Patton (2002), é preciso esclarecer ao entrevistado o propósito da entrevista, além de fornecer um *feedback* ao entrevistado, para que este sinta-se confortável ao se expressar.

As entrevistas podem ser classificadas, segundo McDonough & McDonough (1997), em três tipos: entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. Na entrevista estruturada, o entrevistador estabelece uma ordem predeterminada de perguntas e a segue para todos os entrevistados. A entrevista semiestruturada não pressupõe uma especificação na ordem de formulação; há um roteiro pré-estabelecido, porém esse tipo de entrevista permite uma maior flexibilidade para apresentar as perguntas no momento mais apropriado, conforme as respostas do entrevistado. Ademais, é possível adicionar perguntas extras e formulá-las espontaneamente de acordo com o decorrer dos tópicos da entrevista. O tipo de entrevista não estruturada prevê a elaboração de alguns tópicos a serem discutidos na entrevista, porém sem roteiros de perguntas previamente estabelecidas. Nessa entrevista, as respostas dos entrevistados representam o fio condutor para as próximas perguntas.

Nesta pesquisa, optou-se por uma entrevista semiestruturada, gravada pela pesquisadora, com base nas respostas dos participantes ao questionário avaliativo, que teve por objetivo avaliar a oficina e sua noção de letramento digital. Essa entrevista foi realizada de modo a confirmar e esclarecer alguns pontos sobre a opinião dos professores em formação acerca da oficina, apresentados nas respostas do questionário avaliativo.

O questionário avaliativo foi realizado individualmente dentro de sala de aula, onde foi distribuída para os professores em formação uma folha contendo as seguintes questões:

- 1) *“O que foi para você discutir, na oficina VIII, as aplicações e implicações do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o ensino-aprendizagem de línguas? A oficina contribuiu para a sua prática como futuro professor? E como professor em formação no curso de Letras?”*;
- 2) *Analise o vídeo “Metodologia vs. Tecnologia” com base nos textos lidos e discussões feitas em sala de aula sobre letramento digital e ensino.*

Este questionário teve o objetivo de conhecer, com mais profundidade, as opiniões dos professores em formação acerca do conhecimento construído durante a oficina, bem como avaliar seu julgamento acerca da oficina ministrada. Responderam ao questionário vinte e seis dos trinta professores em formação matriculados na oficina.

Em seguida, foi realizada a entrevista semiestruturada gravada em áudio, na qual dezenove professores em formação participaram, em grupos de três e/ou quatro, uma vez que a intenção era propiciar um ambiente em que os professores em formação negociassem ideias entre eles e ficassem mais confortáveis para expressar seus pontos de vista. Esse tipo de entrevista, segundo Flick (2004) é rico em dados, pois estimula os participantes a recordarem acontecimentos e acrescentarem suas opiniões partindo da resposta de outro entrevistado. As perguntas norteadoras de tal entrevista se encontram no anexo 3.

A entrevista semiestruturada fluiu como uma conversa informal, contribuindo para um ambiente confortável para que os participantes se sentissem a vontade para elogiar ou criticar as atividades realizadas, assim como para compartilhar suas experiências e sentimentos quanto ao uso das tecnologias para fins educacionais. A entrevista foi gravada em áudio e transcrita pela pesquisadora.

#### **5.4 Procedimentos para análise dos dados**

Na seção anterior, foram descritos os instrumentos de geração de dados utilizados nesta pesquisa, os quais possibilitaram aos professores em formação expressar suas percepções sobre as práticas de letramento digital oferecidas na oficina VIII para o uso das novas tecnologias no ensino-aprendizagem. Nesta seção, apresentam-se os dados gerados por tais instrumentos e as etapas de análise, que serão descritas a seguir.

A geração dos dados da pesquisa ocorreu entre os meses de março e julho de 2018, na modalidade presencial, em três momentos específicos: antes, durante e após a realização da oficina.

A fim de traçar um perfil em relação ao uso de tecnologias pelos professores em formação, analisou-se o questionário de identificação *online* e delinear-se, assim, suas práticas quanto à utilização de tecnologias, para uso pessoal e acadêmico. Esse perfil auxiliou a análise quanto à comparação das práticas digitais dos professores em formação antes e após a oficina.

Partindo para outro grupo de dados, a pesquisadora analisou o questionário avaliativo e a entrevista, elegendo as respostas dadas ao questionário como os dados principais da análise, pois uma quantidade maior de participantes (vinte e seis professores em formação) retornou o questionário respondido. A pesquisadora optou por utilizar em sua análise as respostas da primeira pergunta da entrevista, devido ao fato da questão abordar diretamente a problematização desta pesquisa. As respostas da segunda pergunta do questionário, bem como os dados da entrevista falada e do diário de pesquisa são consideradas na análise como dados que apoiam e/ou reforçam as discussões.

Com o intuito de realizar uma análise que é construída e, ao mesmo tempo, interpretada, o procedimento para a seleção e organização dos núcleos de significação ocorreu de acordo com as etapas da teoria desenvolvida por Aguiar e Ozella (2006). Assim, a pesquisadora realizou uma primeira leitura nos dados transcritos, a qual os autores denominam “leitura flutuante”, selecionando trechos do discurso dos professores em formação por temas, que se destacaram nos enunciados dos professores em formação no questionário avaliativo e na entrevista. As palavras destacadas nesse levantamento constituíram os pré-indicadores dos enunciados. A seguir, passou-se para o procedimento de aglutinação dos pré-indicadores, por semelhança no sentido da mensagem que veiculavam, o que permitiu a sistematização dos indicadores. Na terceira fase, ocorreu a artilação dos indicadores, de acordo com a semelhança, complementaridade e/ou contraposição dos temas, gerando os núcleos de significação por inferência e sistematização. Os quadros abaixo, 2 e 3, trazem exemplos do procedimento descrito acima.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
A metodologia utilizada pela professora, que apresentou uma parte teórica e fez com que refletíssemos sobre o tema e a parte prática.	Metodologia utilizada

<p>A oficina proporciona a integração dos alunos, [...] como também na articulação entre as teorias estudadas e a aplicação na prática docente.</p>	<p>Articulação teoria e prática</p>
<p>Foi de muito aprendizado e quebra de barreiras uma vez que sou resistente a essas evoluções tecnológicas. A oficina me despertou para o mercado que temos hoje, bem como os alunos e os meios de atingi-los.</p>	<p>Quebra de barreiras Despertar para o mercado de hoje</p>
<p>Além disso a discussão desse tema ajudou a pensar na necessidade de letramento digital dos professores e de letramento crítico dos alunos.</p>	<p>Formação voltada ao uso tecnologia</p>
<p>Com a oficina, foi possível reavaliar e rever minha prática pedagógica. As novas tecnologias, proporcionam aos professores um vasto leque de possibilidades de trabalho.</p>	<p>Relação tecnologia e prática docente</p>
<p>Após a oficina teremos uma bagagem melhor para conduzir uma aula e meios diferentes para contribuirmos como alunos.</p>	<p>Prática de letramento digital voltado ao ensino</p>
<p>Outro aspecto interessante é o destaque para o aprendizado de programação, software livres pois tira o aluno da condição de ser mero consumidor, mas produto de conhecimento, protagonista.</p>	<p>Aspectos da teoria de letramento digital</p>

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICADO
<p>Metodologia utilizada Trocadas diversidades de experiências Articulação teoria e prática Atividades em grupo</p>	<p>Avaliação da oficina quanto á metodologia</p>
<p>Estimulo Nível pessoal; autoestima. Quebra de barreiras Ter voz Superar expectativas Surpreendeu positivamente Usar na graduação</p>	<p>Avaliação da oficina quanto á relação pessoal</p>
<p>Realidade escolar Formação voltada ao uso tecnologia Relação tecnologia e prática docente</p>	<p>A reflexão em torno da relação tecnologia versus formação docente</p>

<b>Alteração das relações interpessoais em sala de aula</b>	
<b>Teoria de letramento digital como agente transformador</b> <b>Aspectos da teoria de letramento digital</b> <b>Prática de letramento digital voltada ao ensino</b> <b>Temas atuais relativos à internet.</b>	Conhecer - Inserir o letramento digital no âmbito educacional

A partir da construção dos núcleos de significação, a pesquisadora ressaltou os enunciados que traziam expressões avaliativas emitindo um juízo de valor sobre a oficina, os quais foram analisados nas respostas da segunda pergunta de pesquisa. Na análise, destacaram-se os elementos e fenômenos linguístico-discursivos (verbos modais, adjetivos, advérbios, entre outros), principalmente os adjetivos, que são mobilizados no discurso verbal para avaliar, de modo geral, a oficina.

Em seguida, analisaram-se os núcleos de significação que respondem à terceira pergunta de pesquisa: refletir, conhecer e experimentar.

Os resultados da análise dos dados serão apresentados e discutidos no próximo capítulo a partir das perguntas de pesquisa

## **6. ANÁLISE DOS DADOS**

No presente capítulo apresentaremos a análise dos dados da pesquisa a fim de compreender os impactos das práticas de letramento digital oferecidas aos professores em formação de Letras da UFJF na disciplina oficina VIII – o uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira para a formação inicial docente. Para tanto, propõe-se responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução e na metodologia desta dissertação.

Para tal, este capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção (seção 6.1), buscamos responder à primeira pergunta, traçando os perfis dos professores em formação em relação ao uso da tecnologia. Na seção 6.2, com o intuito de responder à segunda pergunta, analisamos a avaliação discente acerca da oficina, a partir dos itens lexicais utilizados pelos professores em formação, com o intuito de discutir a importância dessa oficina para a formação docente. E, na terceira seção (6.3), correspondente à resposta da terceira pergunta da pesquisa, apresentamos, na perspectiva dos participantes da pesquisa, as contribuições da oficina, a partir da categorização de suas respostas em três grandes núcleos de significação, a saber: refletir, conhecer, experimentar. Essa seção é dividida em três subseções, de acordo com as ações elencadas acima: 6.3.1 a ação de refletir; 6.3.2 a ação de conhecer; 6.3.3 a ação de experimentar.

A partir das ações emergidas dos dados, nas respostas da terceira pergunta de pesquisa, discutimos os objetivos específicos desse estudo, quais sejam (i) a relação pessoal do professor em formação com a tecnologia; (ii) a relação profissional do professor em formação com a tecnologia. Tal discussão está dividida em subseções, inseridas em cada ação: refletir, conhecer e experimentar.

### **6.1 RESPOSTA À PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA: QUAL USO DA TECNOLOGIA OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO EFETIVAMENTE REALIZAVAM ANTES DA AÇÃO FORMATIVA?**

Nesta seção, procurou-se traçar o perfil do grupo dos professores em formação quanto ao uso da tecnologia. Para tanto, foi utilizado um questionário de identificação, disponibilizado online, no início da pesquisa. Esse questionário é composto de 24 perguntas, no total. As perguntas de 1 a 10 investigam o desenvolvimento de habilidades para acessar a internet. As perguntas 11 e 12 identificam o modo com o professor em formação aprendeu a

utilizar o computador com a internet e o tempo que despendem logados. As perguntas de 13 a 19 versam sobre as redes sociais e sua utilização. As perguntas 20 e 21 tratam da pesquisa na Web e as perguntas de 22 a 24 tentam traçar o uso e a produção de atividades por meio de ferramentas e plataformas digitais.

Considerando as respostas obtidas, a maioria dos professores em formação, 89,5%, desenvolveu o uso e o acesso à internet de forma autodidata ou com auxílio de terceiros, sem a participação de um curso formal. Somente 10,5% dos professores em formação declararam ter participado de cursos que os capacitaram ao manuseio e acesso à internet.

Quanto ao tempo de navegação, 63,2% dos professores em formação declararam estar conectado mais de 5 horas por dia, enquanto 31,6% disseram gastar entre três a quatro horas conectados e 5,3% ficam entre uma e duas horas na rede. Esses dados nos mostram que a maioria dos professores em formação despende uma grande parte do seu dia utilizando computadores ou telefones móveis para navegar. O uso desses equipamentos centra-se nas plataformas *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram*, *Twitter* e *Youtube*, mais citadas por esses participantes da oficina, nas quais eles possuem somente uma conta. Os usuários, que relataram utilizar duas contas em tais sítios, as têm por motivos de privacidade: ora para comprar produtos online, ora para participar de discussões públicas com um perfil feito para esse objetivo. Há também um professor em formação que administra perfis de terceiros. No que tange a uma posição crítica diante à tecnologia, os professores em formação que demonstraram domínio funcional, ao criar novas contas, vão ao encontro da abordagem funcional de Selber (2004) e, também, mostram uma noção crítica de letramento digital, ao proteger sua conta pessoal de sites de vendas e de postagens abertas ao grande público.

Em relação ao conteúdo compartilhado nessas plataformas, os professores em formação de Letras, participantes dessa pesquisa, mencionaram postagens cotidianas como futebol, música, fotografia, religião, amigos, família, entre outros; repetidamente dentro da esfera de entretenimento. Acreditamos que tais usos estejam relacionados ao parâmetro do *design cultural* - discutido na abordagem crítica de Selber (2004) que refere-se à influência do design das interfaces das plataformas na utilização dos usuários. Em outras palavras, as interfaces estão marcadas pelo contexto social em que seu criador está inserido. Ao construir a interface com objetivos específicos de entretenimento, o design cultural molda a interação dos usuários com as interfaces de tais plataformas, induzindo-os a enxergá-las para esses objetivos de entretenimento. O uso com pouco destaque para assuntos educacionais, como revelado

anteriormente, por exemplo, também reflete outro parâmetro apontado por Selber (2004): o parâmetro das representações populares na abordagem crítica que trata da construção da imagem sobre tecnologia e seus fins. Assim, o autor discute que, pouquíssimos usuários debatem sobre a tecnologia para fins educacionais. Isso se deve à visão das plataformas utilizadas que permeia o consumo proposto pelos designers e não proporciona uma reflexão sobre as possibilidades de atividades pedagógicas nas mesmas. Esses dados nos mostram que o contexto digital dos professores em formação está distante de uma “reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem” (Quevedo, 2015) através das plataformas digitais.

Reforçando a influência do design cultural (Selber, 2004), na utilização das ferramentas, 94,7% dos professores em formação reportaram utilizar a plataforma *google*, predominantemente, para buscas em geral e, principalmente, para documentos mais formais. Acreditamos que a predominância da plataforma *google* nas respostas também está relacionada ao parâmetro *design cultural*, que discute a construção das interfaces de forma a moldar a interação do usuário com a ferramenta e, assim, manter a empresa *google* como dominante no processo de busca por informações. Ainda, associamos esse cenário ao parâmetro *forças institucionais*, pois os primeiros resultados da pesquisa de um usuário na plataforma *google* está atrelado ao seu perfil de usuário registrado no banco de dados da plataforma e, também, às empresas que pagam para que suas páginas sejam as primeiras no *ranking* de busca. Assim, os discursos dominantes das empresas, que nos capturam como usuários, moldam nossas relações com a construção do nosso conhecimento via tecnologia.

Contrariamente ao exemplo acima, em que os professores em formação não percebem a força institucional que os leva a consumir sempre a mesma plataforma e o design cultural que os impulsiona a utilização voltada para o entretenimento, 68 % dos professores em formação relataram pesquisar as informações que recebem nessas plataformas para verificar a autenticidade das mesmas. Logo, os participantes desta pesquisa demonstraram um desenvolvimento de uma postura crítica diante das informações e uma preocupação em checá-las.

Porém, tratando-se de um público universitário, com acesso ao conhecimento, em que 94,7 % dos professores em formação declaram acesso à internet, pensamos que há a necessidade de se trabalhar melhor a pesquisa como movimento intelectual, como afirma Rojo (2019), durante a formação inicial, visto que 68 % apontam para sites de busca de veracidade,

para além do *google* e, como futuro professores, precisarão incentivar essa prática de pesquisa em seus alunos.

Outro aspecto que nos chama atenção para a ação das forças institucionais atuando na utilização das ferramentas digitais, pelos participantes dessa pesquisa, são as ferramentas apontadas para as apresentações de trabalho na Faculdade de Letras. Em suma, 98% das respostas apontaram os programas da *Microsoft* (*word* e *power point*) como as ferramentas mais utilizadas nas apresentações em sala de aula, o que nos faz refletir sobre a dominação da *Microsoft* no cenário digital. Outros tipos de ferramentas foram mencionados por poucos professores em formação. Além do domínio dos *softwares* da *Microsoft*, podemos perceber, também, que o gênero textual *e-mail* é utilizado, pela maioria, para assuntos acadêmicos ou relacionados ao trabalho.

Em relação à plataforma *Youtube* e à discussão, abordada por Barton (2015), sobre a construção coletiva de conhecimento por meio da interação nas plataformas de vídeo como *youtube*, em especial o conhecimento voltado à aquisição de línguas, apenas 31,6 % dos professores em formação possuem canal nessa plataforma, dentro dos quais 15% são graduandos do curso Letras libras. As respostas nos levam a refletir sobre a necessidade de se trabalhar a possibilidade de aprendizagem participativa nas plataformas digitais com os professores em formação. Além da reflexão sobre a utilização desse tipo de plataforma para o ensino- aprendizagem, há de se considerar, também, atividades na formação docente que levem os professores em formação a editarem vídeos e produzirem *memes* e *gifs* voltados para práticas pedagógicas, pois, em nosso questionário, poucos professores em formação reportaram habilidades desse tipo de produção hipermediática.

## **6.2 RESPOSTA À SEGUNDA PERGUNTA DE PESQUISA: QUAL É A IMPORTÂNCIA DA OFICINA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, NA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES?**

Nesta seção, avaliamos trechos das respostas do questionário avaliativo, confirmando a análise com trechos da entrevista, em que os professores em formação expuseram a mesma opinião, através do discurso. Assim, respondendo à primeira pergunta do questionário avaliativo, de forma geral, os enunciados revelam uma avaliação positiva da oficina VIII– o uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira, como se vê nos trechos abaixo:

No trecho 1, observa-se a presença de expressões que revelam as razões pelas quais a oficina foi uma experiência positiva para o professor em formação.

### Trecho 1

Bom eu **gostei** dessa oficina, foi muito **estimulante** e de **grande** aprendizado. **As atividades em grupo, as discussões trouxe muito conhecimento.** Tanto os aplicativos como os programas que foram apresentados, **para ser um meio de inovar na hora de ensinar**, cada aula teve sua **importância e diferença, poder falar** sobre a importância do letramento digital, e também sobre *fake news*. Como aluna então **foi ótimo ter voz e poder discutir e argumentar, mostrar as opiniões e escutar a do colega.** Sem dúvida contribui e muito para a minha prática como professora. (*Mirtes, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

### Quadro 3 – Trecho 1 do questionário avaliativo

Ao avaliar o impacto pessoal da oficina, ela usa a palavra “*estimulante*” e justifica este estímulo através da descrição das atividades “*em grupo*”. A professora em formação ainda focaliza a forma como o conteúdo foi abordado na disciplina através da palavra “*discussões*”, na qual ela traz um julgamento de valor relacionando-a a construção do conhecimento. Na mesma direção, encontra-se o adjetivo “*grande*”, o qual modifica o substantivo “*aprendizado*”, reforçando a avaliação e posicionamento positivo acerca da disciplina em análise.

Na sequência, percebe-se, também, que a professora em formação enfatiza a importância das discussões na oficina avaliada, quando utiliza enunciados como “*poder falar*”, “*foi ótimo ter voz e poder discutir, argumentar*”. Ela destaca sua participação ativa na construção do conhecimento no espaço da oficina. Percebe-se, portanto, que, ao se posicionar dessa forma, ela faz com que sua avaliação seja, na verdade, uma tomada de posição frente ao discurso de que outras disciplinas não possibilitam esse espaço de troca e construção ativa do conhecimento.

Observa-se ainda que, ao ressaltar a experiência da oficina como um aprendizado para “*innovar na hora de ensinar*”, a professora em formação demonstra a construção da identidade docente através do letramento do professor - discussão abordada por Junior (2017) e debatida na linguística aplicada por Cavalcanti (2013), visto que nesta perspectiva o professor é o mediador entre o aluno e o conhecimento, o que influencia diretamente na visão e prática da atividade docente. Dessa forma, o letramento proporcionado pela oficina provocou uma mudança de perspectiva, na visão dos professores em formação, como sujeitos ativos na construção do conhecimento e como docentes.

No trecho 2, percebe-se que ao utilizar as expressões “*muito interessante*” e “*enriquecedor*”, o professor em formação enfatiza seu sentimento positivo em relação às práticas pedagógicas da oficina. Em seguida, o locutor aponta que tal aspecto da oficina

contribui para uma reflexão do fazer profissional, em uma construção colaborativa que propicia trocas de experiência entre os participantes da oficina que já atuam em sala de aula e os que ainda não estão inseridos na prática docente. Esse aprendizado entre pares nos remete a discussão de Vygotsky (1999) sobre aprendizagem colaborativa, na qual o par mais competente atua como elo entre o conhecimento e o aluno.

#### Trecho 2

Esse aspecto é  **muito interessante e enriquecedor**, na academia, porque proporciona que os alunos que já atuam como professores  **exponham e compartilhem as suas metodologias e práticas**.

*(Vívian, questionário avaliativo) (grifos meus)*

#### Quadro 4 – Trecho 2 do questionário avaliativo

Assim como nos anteriores, os trechos 3 e 4 reforçam a importância da oficina para o fazer profissional e, principalmente, para a construção identitária dos professores em formação, visto que na perspectiva de Nóvoa (1995) as experiências marcam a prática pedagógica. A influência positiva da oficina na formação do professor destaca-se no discurso de Diana e Anita (trechos 3 e 4) pela utilização dos elementos “*amadurecimento*”, “*prática escolar*” e “*realizar um bom trabalho*”.

#### Trecho 3

Como aluna de Letras ganhei um **amadurecimento** voltando para a **prática escolar** e aprendi a usar várias ferramentas para a apresentação de trabalho, pesquisa, etc.

*(Diana, questionário avaliativo) (grifos meus)*

#### Quadro 5 – Trecho 3 do questionário avaliativo

#### Trecho 4

**Houve uma descoberta e uma valorização da minha autoestima**, uma vez que percebi que era possível **realizar um bom trabalho**. As discussões em sala, a troca de conhecimentos, o apoio dos docentes foram **cruciais** para essa **mudança de perspectiva**.

*(Anita, questionário avaliativo) (grifos meus)*

#### Quadro 6 – Trecho 4 do questionário avaliativo

O trecho 5 reforça o impacto da oficina na formação identitária do professor, ao relatar em sala que a oficina está abrindo “*novos horizontes*” para uma nova forma de ensinar. É possível afirmar que as experiências proporcionadas pela oficina promoveram um novo olhar para as práticas pedagógicas da professora em formação.

#### Trecho 5

Nossa! Essa oficina está me deixando louca, muita novidade, **ela abre, assim, novos horizontes** para gente que já leciona e **aprende a usar os programas na aula**, né!?

*(Débora, nota da pesquisadora) (grifos meus)*

#### Quadro 7 – Trecho 5 nota da pesquisadora

Percebe-se, até aqui, que as professoras em formação se posicionam positivamente apontando para uma transformação pessoal proporcionada pela oficina. Ao fazer uso de expressões como “*amadurecimento*” e “*valorização da minha autoestima*” e, principalmente, “*mudança de perspectiva*”, as participantes apresentam seu ponto de vista sobre a oficina, enquanto atividade que provoca uma transformação no posicionamento do sujeito e em relação ao mundo e à construção de sua identidade enquanto profissional. Assim, as professoras em formação argumentam, de modo a convencer seu interlocutor, que a oficina vai além da formação profissional, alcançando, também, a formação humana, em uma construção identitária do docente.

Nota-se, igualmente, no trecho 6, uma afirmação dessa mudança de perspectiva do participante Clécio através das expressões escolhidas como “*quebra de barreiras*” e “*me despertou*”. Os núcleos linguísticos de tais expressões chamam a atenção para uma atividade que trouxe o professor em formação à luz de um conhecimento que havia certo bloqueio em alcançar. Com isso, ele avalia positivamente a oficina, ao deixar explícito que o aprendizado proporcionou uma modificação do indivíduo perante a tecnologia e, ainda, uma adequação à cibercultura, ao utilizar a expressão “*me despertou para o mercado que temos hoje*”. Essa afirmação por parte do professor em formação nos remete a mudança de paradigma que vivemos hoje, discutida por Kenski (2008), com o advento das tecnologias em nossas práticas sociais. A tecnologia modificou nossas atividades cotidianas, como pagar contas por aplicativos e armazenar fotos em plataformas de redes sociais, ao invés de álbuns, e fica evidente que o “mercado” a que o professor em formação se refere é o público usuário desta tecnologia que demanda por atividades pedagógicas inseridas nessa perspectiva.

#### Trecho 6

Foi de muito aprendizado e **quebra de barreiras** uma vez que sou resistente a essas evoluções tecnológicas. A oficina **me despertou** para o mercado que temos hoje, bem como os alunos e os meios de atingi – los. (Clécio, *questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 8 – Trecho 6 do questionário avaliativo

No trecho 7, a professora em formação, Maria, exemplifica sua avaliação positiva ao utilizar as expressões “*para avaliar*” e “*como pode ser feita a integração da educação com a tecnologia*”, revelando o seu ponto de vista sobre o ganho de conhecimento que ela obteve durante a oficina, conhecimento este que abrange não só a vida acadêmica, mas também a futura experiência profissional. Ademais, a expressão “*importantes*” reforça a avaliação positiva da Maria acerca das discussões propostas na oficina. A escolha lexical “*integração*” nos chama a atenção para as discussões teóricas (Quevedo, 2015; Almeida, 2010, Freitas,

2010) sobre a integração das tecnologias nas práticas pedagógicas, que envolve um processo diferente de inserir tecnologias nas salas de aula. Assim, como argumenta os autores, não basta instalar computadores nas escolas e levar os alunos a fazer a mesma atividade na tela, que anteriormente era feita no livro. É preciso propor novas atividades integrando de fato as ferramentas digitais e não apenas trocar o suporte.

#### Trecho 7

As **discussões** propostas na oficina acerca das tecnologias digitais e/ou interativas **foram importantes para avaliar** e também ter uma ideia de **como pode ser feita a interação da educação com a tecnologia**.

(*Maria, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 9 – Trecho 7 do questionário avaliativo

Em sua fala na entrevista, Maria exemplifica como integrar as tecnologias nas aulas de línguas de forma a mudar a realização da atividade, como se vê no trecho 8:

#### Trecho 8

Eu acho que até, voltando nesse mesmo exemplo que a gente deu do “Talk for a minute”, **o aluno poder gravar isso aí e mandar para o professor**, em vez de falar dentro de sala, já acho que já quebra um pouco essa ansiedade que os alunos têm. (*Maria, questionário avaliativo*)

#### Quadro 10 – Trecho 8 do questionário avaliativo

Ambos os trechos 9 e 10 também revelam avaliações positivas sobre a oficina por meio de enunciados como “*ter superado minhas expectativas*” e “*me surpreendeu positivamente*”.

#### Trecho 9

Para mim, a oficina VIII foi de **extrema importância**, além de **ter superado minhas expectativas**, pois a partir dela eu pude **aprender e desenvolver** tanto o **meu letramento crítico** quanto o **meu letramento digital**. (*Isabela, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 11 – Trecho 9 do questionário avaliativo

#### Trecho 10

A oficina VIII me **surpreendeu positivamente**, diante **as ricas discussões**, além de **ferramentas e programas apresentados**. (*Tulio, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 12 – Trecho 10 do questionário avaliativo

Ao utilizar tais expressões, os professores em formação expõem um juízo de valor quanto à maneira como a oficina foi ministrada, fazendo referência, no trecho 8, ao letramento funcional oferecido, “*ferramentas e programas apresentados*”. Nota-se, ainda nesse trecho, a importância da oficina para a construção identitária do docente participante, que explica sua avaliação positiva relatando a condução das aulas como algo que o surpreendeu “*diante as ricas discussões*”, destacando, assim, os conhecimentos adquiridos no decorrer da sua formação acadêmica.

No trecho 9, a avaliação da oficina é marcada no âmbito pessoal pela utilização dos termos “*minhas*” e “*meu*” e o professor em formação justifica sua avaliação acima da expectativa devido ao fato de a oficina ter desenvolvido no sujeito o letramento digital crítico “*pude aprender e desenvolver tanto o meu letramento crítico quanto o meu letramento digital*”. O professor em formação aponta para um conhecimento aprendido e desenvolvido na oficina sobre o letramento digital, no viés da proposta de Selber (2004) discutida em sala, que envolve o letramento crítico como uma de suas abordagens, visando levar o docente em formação a perceber a influencia da construção digital na relação dos usuários com a interface dos *softwares* e aplicativos.

O trecho 11 reforça a influência da oficina na formação docente e na construção identitária do professor, voltada para o letramento digital, uma vez que Luciana afirma que “*normalmente você não aprende isso*”, ou seja, a professora em formação aponta falhas na formação escolar e universitária em relação às práticas digitais, pois não é fornecida ao professor a formação para o uso das novas tecnologias.

#### Trecho 11

[...] eu na verdade, **antes de entrar nessa oficina**, eu nunca tinha, **ninguém nunca tinha me explicado** ou me abordado sobre a **questão do letramento digital**, porque normalmente você não aprende sobre isso, eles te dão a tecnologia e você acaba tendo que aprender sozinho. (*Luciana, entrevista*) (*grifos meus*)

#### Quadro 13 – Trecho 11 da entrevista

Um aspecto linguístico importante, encontrado nos trechos selecionados acima é a gradação dos adjetivos empregados para qualificar a oficina em relação a sua importância na construção do conhecimento e na formação do professor de Línguas da Universidade Federal de Juiz de Fora. Percebe-se que alguns professores em formação avaliam a oficina como uma atividade ‘*enriquecedora*’, ‘*valiosa*’, ‘*pertinente*’ e ‘*importante*’. Tais elementos, marcados no discurso, nos permitem avaliar a oficina como uma passagem relevante na formação inicial desses professores. Entretanto, outros docentes integrantes da oficina acionaram elementos que remetem a outro núcleos de significação, como: *essencial*, *cruciais*, *de extrema importância*, *imprescindível*. Logo, essa adjetivação representa, na perspectiva dos professores em formação, não apenas uma avaliação positiva ao trabalhar o uso das tecnologias no ensino, mas a difere, em nível de importância.

Diante do exposto, a análise dos enunciados avaliativos sobre a oficina revela a contribuição da oficina como um dos aspectos na formação da identidade docente dos participantes, uma discussão marcante na área e fomentada, principalmente, por Nóvoa (1992)

e Pimenta (1999), posto que ambos asseveram que a identidade docente é atravessada por suas práticas e experiências ao longo da sua formação pessoal e profissional. Todavia, cumpre ressaltar que, por se tratar de um questionário avaliativo, em que os professores em formação deixaram registradas suas opiniões acerca da experiência vivida durante o período da oficina, entende-se que a avaliação positiva da oficina pode ter sido influenciada pelo instrumento, local e pela situação da geração de dados, a sala de aula.

Nesta primeira questão, foram apontadas também as limitações e os problemas enfrentados na oficina, uma professora em formação esboça uma crítica na sua avaliação escrita em relação à forma como foram apresentadas as ferramentas, apontando a necessidade de mais prática no aprendizado das mesmas em sala de aula, como vemos no trecho 12.

### Trecho 12

Mas acredito que **seria mais válido se fizéssemos as atividades na prática, durante as aulas**, de forma a clarear e elucidar o uso de tais ferramentas. (*Gisela, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 14 – Trecho 12 do questionário avaliativo

Gisela utiliza uma expressão avaliativa “*mais válido*” emitindo um juízo de valor para expressar uma falha na apresentação das ferramentas na oficina, que não permitiu um melhor entendimento acerca da utilização das mesmas. Para ela, seria mais válido se as atividades fossem realizadas uma por uma na prática, dentro da sala de aula.

Essa crítica aparece novamente, na entrevista, conforme trecho 13, quando Stela aponta, em seu discurso, a incompreensão do uso de alguns aplicativos “*eu realmente não entendi o uso deles*”.

### Trecho 13

Eu acho que a gente pode ficar defasada. Tem alguns aplicativos que foram apresentados que **eu realmente não entendi o uso deles**. (*Stela, entrevista*) (*grifos meus*)

#### Quadro 15 – Trecho 13 da entrevista

Cabe destacar aqui que a apresentação das ferramentas e *sites* foi feita em sala por meio de *power point* e tutoriais em vídeos e as dúvidas que surgiram no momento da apresentação foram sanadas pela pesquisadora. Decidiu-se apresentar as ferramentas dessa forma devido a fatores como tempo e espaço físico: a oficina, por seu caráter teórico-prático, é dividida em reflexões teóricas e espaço para a prática discente. Entretanto, não há tempo para praticar cada ferramenta e esse não é o foco do letramento digital, por considerarmos que tais ferramentas vão mudando ao longo dos anos e sendo substituídas por outras. O objetivo ao apresentar as ferramentas foi o de aguçar a curiosidade e destacar a relevância de se

observar a função de cada uma delas para que sejam selecionadas e utilizadas de forma efetiva na sua prática pedagógica.

Por meio dessas ponderações acerca da oficina, acreditamos que para um melhor entendimento do uso das ferramentas e aplicativos apresentados, as atividades práticas poderiam contemplar o manuseio das ferramentas apresentadas durante as aulas.

Outra consideração importante, evidenciada na entrevista e apresentada no trecho 14, é a respeito do trabalho em conjunto teoria e prática e o espaço em que o docente em formação atuará, destacando-se as dificuldades e empecilhos para o uso das ferramentas apresentadas. Rosângela salienta a diferença entre o ambiente universitário e o ambiente de escolar de trabalho, marcando o possível obstáculo a ser enfrentado na atuação profissional.

#### Trecho 14

[...] a gente saber trabalhar com essas ferramentas, porque **igual aqui na prática, assim, aqui na teoria é uma coisa e colocar em prática é outra**. E acho que depende dos outros professores também, da escola, do incentivo da escola. Então, tudo isso, eu acho que é um empecilho.  
(Rosângela, entrevista) (grifos meus)

#### Quadro 16 – Trecho 14 da entrevista

Na discussão sobre impasses tecnológicos, dentro da abordagem funcional, Selber (2004) debate sobre a ansiedade e os anseios de professores ao utilizarem os computadores. Percebe-se, no trecho 14, essa visão de senso comum sobre os obstáculos da escola pública para o avanço da educação. Logo, há de se considerar o contexto desfavorável que se vê no Brasil; contudo, acredita-se que o receio de desenvolver práticas digitais pela falta de habilidade com o ambiente digital é um fator que perpassa o ambiente educacional de modo geral, o qual pode ser transformado ao longo dos anos, se pensarmos em formação inicial e continuada para professores, voltada ao letramento digital.

Diante das avaliações expostas, compreende-se que a ponderação positiva dos professores em formação em relação à oficina ressalta, em especial, o estudo da teoria e a atuação prática, oportunizando uma aprendizagem colaborativa entre os docentes participantes e desenvolvendo, por meio das trocas de experiência, a construção da identidade profissional, cuja dissociação da identidade pessoal apresenta-se de forma impensável, na perspectiva de Nóvoa (1992).

Nesse sentido, os professores em formação não apenas apontam uma modalização avaliativa positiva da oficina, com alguns ajustes para ações futuras, como, também, mostram o aspecto relevante da oficina para o seu processo formativo. Assim, na tentativa de identificar e analisar qual é ou quais são, especificamente, as contribuições das práticas de letramento digital fornecidas na oficina para a formação dos professores, são apresentados, na

próxima seção, os benefícios da oficina para o grupo estudado, a fim de buscar os porquês que apoiam tal avaliação positiva.

### 6.3 RESPOSTA À TERCEIRA PERGUNTA DE PESQUISA: QUAIS SÃO AS CONTRIBUIÇÕES DA OFICINA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE, SOB A PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES, NO TOCANTE AO DESENVOLVIMENTO DE UM TRABALHO QUE ABRANGE TEORIA E PRÁTICA?

Considerando as discussões realizadas até aqui, as respostas dos professores em formação focalizaram alguns aspectos, que nos saltaram aos olhos três grandes núcleos de significação relacionados à pergunta da pesquisa. Emergiu das respostas, por meio das marcas linguísticas expressas nos discursos dos participantes, a ação de refletir; a ação de conhecer; a ação de experimentar.

Em vista disso, a oficina parece permitir três movimentos em especial, na perspectiva dos professores em formação, quais sejam: conhecer, refletir, experienciar. Essas três ações, destacadas por tais professores, parecem ir ao encontro de uma discussão custosa à formação docente, a relação teoria e prática. Nota-se, nesse sentido, que ao focalizar esses movimentos, os professores em formação reconhecem a oficina como um lócus onde a relação teoria e prática é efetivada, como se pode observar em uma das respostas à primeira questão:

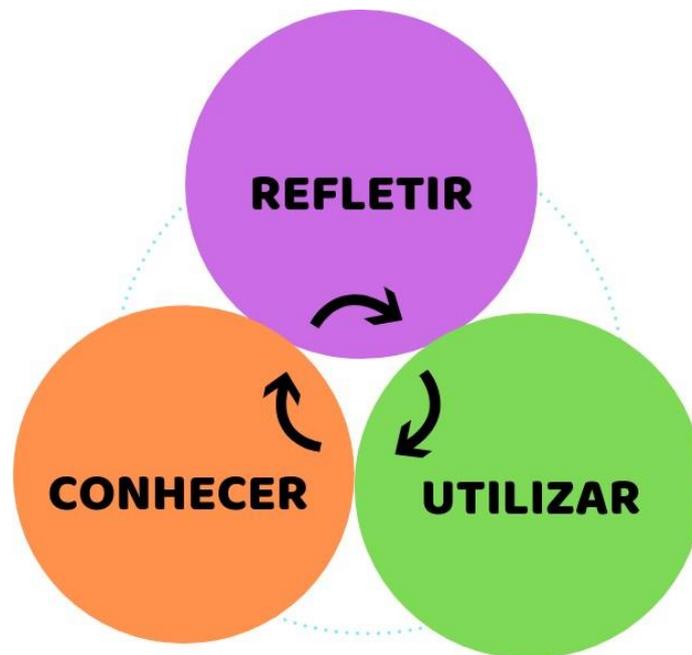
#### Trecho 15

A oficina proporciona a **integração** dos alunos, não apenas nas **discussões teóricas** presentes na bibliografia do curso, como também na **articulação** entre as **teorias** estudadas e a **aplicação na prática** docente. (*Vivian, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 17 – Trecho 15 do questionário avaliativo

No trecho 15, Vívian apresenta elementos que revelam uma ligação entre teoria e prática, por meio das discussões e das atividades realizadas na oficina. Ao utilizar a expressão “*integração dos alunos, não apenas nas discussões teóricas*”, a professora em formação aponta para práticas pedagógicas que provocam o envolvimento dos integrantes da turma em uma reflexão sobre a teoria estudada. Ademais, as expressões em destaque “*articulação entre as teorias estudadas e a aplicação na prática docente*” enfatizam o sentimento da professora em formação, deixando amostra que a oficina representou um momento de aprofundamento da teoria estudada durante o curso e propiciou atividades práticas que contribuíram para o seu fazer docente.

O trecho 15 reforça, ainda, a discussão referente às ações, reconhecidas pelos docentes em formação e presentes nos dados analisados, que apontam para a construção da ponte entre teoria e prática. Dizendo de outra forma, parece que são as ações de refletir, conhecer e experimentar que propiciam ao professor em formação reconhecer a oficina como uma prática articulada à teoria, como mostra a figura 1:



**Quadro 18 - Figura 1: Ações, a partir da perspectiva discente, que estabelecem uma ponte entre teoria e prática.**

Além de integrar teoria e prática, podemos pensar que tais ações são essenciais quando tratamos especificamente do letramento digital, visto que na perspectiva de Quevedo (2015), o ambiente digital deve propiciar reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, levando os alunos a reconhecer a tecnologia como um produto moldado pela cultura. Nesse viés, pode-se, ainda, discutir a semelhança dos núcleos de significação extraídos dos dados “refletir”, “conhecer” e “experimentar” com o letramento digital de Selber (2004), associando a reflexão e o conhecimento com as abordagens crítica e funcional, respectivamente, e a ação de experimentar como uma produção discutida na abordagem retórica.

Portanto, a fim de apresentar e discutir tais categorias, esta seção foi organizada em subseções: (6.3.1) a ação de refletir; (6.3.2) a ação de conhecer; (6.3.3) a ação de experimentar e, para cada ação analisada, foram identificados alguns objetos de reflexão, que serão apresentados dentro das subseções com o intuito de elucidar melhor os direcionamentos dessas ações.

### 6.3.1 A AÇÃO DE REFLETIR

O movimento de levar os professores em formação a uma reflexão sobre o uso das tecnologias no ensino-aprendizagem vai ao encontro dos objetivos propostos na oficina, cujo foco é “refletir sobre as mídias digitais, visando a formação do leitor/escritor para o meio digital, assim como explorar questões pertinentes à leitura, linguagem, interação no meio digital e ao uso do computador como meio para aquisição de línguas”.

O conjunto de enunciados que compõem esses núcleos foi selecionado através de núcleos de significação que apontam para a mudança de perspectiva, tais como: *refletir*, *lançar um novo olhar*, *perceber*, *compreender*, *reimaginar*, todos relacionados ao sentido de mudança, a qual se dá em diferentes níveis: pessoal, teórico e prático.

#### Trecho 16

Bem como me auxiliou quanto **ao lançar um novo olhar** a aqueles que conheço e faço uso em **meu dia a dia**. (*Vânia, questionário avaliativo*) (*grifo meu*)

#### Quadro 19 – Trecho 16 do questionário avaliativo

No trecho 16, observa-se que Vânia marcou seu discurso com um enunciado que aciona um sentido de reflexão, ao “*lançar um novo olhar*” para as tecnologias e, ainda, realça a transformação a nível pessoal, ao utilizar a expressão “*meu dia a dia*”.

#### Trecho 17

As aulas foram aplicadas de forma com que nos **despertasse o desejo de discutirmos a teoria** trazida e a **realidade** vivenciada. (*Diana, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 20 – Trecho 17 do questionário avaliativo

Diana, por sua vez, no trecho 17, utiliza a expressão “*despertasse o desejo*” para emitir um juízo de valor quanto à relação entre teoria e prática, construída nas discussões em sala. Percebe-se, nesse trecho, uma transformação relacionada à construção de um conhecimento, provocada pela reflexão sobre a prática com base nas discussões dos textos teóricos.

#### Trecho 18

Apreendi a **adotar uma prática docente** que enxergue as novas tecnologias como **aliada**, voltando se ao letramento digital dos alunos e não como **vilã**. (*Stela, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 21 – Trecho 18 do questionário avaliativo

Observa-se que Stela marca seu discurso focalizando a transformação na prática docente, impulsionada pelo uso das novas tecnologias. Para além da mudança de perspectiva a

nível profissional, a professora em formação aponta uma mudança de perspectiva diante o uso das tecnologias, ao fazer escolhas lexicais como ‘*aliada*’ e ‘*não como vilã*’. A oficina proporcionou à docente em formação uma mudança no olhar sobre a tecnologia e o ensino. Antes vista como algo que se opõe ao aprendizado, uma vilã, passa a referir-se como “aliada”, uma ferrameta que o professor dispõe para vencer a “batalha” da sala de aula. Percebe-se, então, uma tomada de posição frente a um discurso do senso comum que considera as novas tecnologias como inimigas da prática docente. Esses níveis reforçam uma importante discussão trazida por Nóvoa (1995), o qual argumenta que trabalhar a formação de professores envolve o aspecto pessoal e profissional, cuja separação é indissociável.

### Trecho 19

Eu coloquei essa questão também na minha prova sobre a gente não ver a tecnologia como vilã, porque ela, querendo ou não, **é mais próxima dos alunos do que nós, professores, e às vezes até mais próxima que a família deles, né?** Então, a gente tem que ver como aliada no processo ensino aprendizagem! Para, além disso, acho que **ela pode modificar sim as relações não só professor aluno, como também as relações interpessoais que os aluno têm em sua vida**, porque tudo fica mais próximo fica tudo mais imediato. *(Stela, entrevista) (grifos meus)*

#### Quadro 22 – Trecho 19 da entrevista

Em sua entrevista, trecho 19, Stela confirma essa atuação da tecnologia na transformação da perspectiva do professor em formação, na relação interpessoal do professor-aluno, pois, de acordo com a participante da oficina, a tecnologia está mais próxima do aluno que o professor. Essa transformação pessoal provocada pela tecnologia é discutida por Kenski (2008) e Barton & Lee (2015), ao debateram as mudanças nas práticas sociais com a inserção das tecnologias na nossa cultura.

### Trecho 20

Ainda, pode **refletir** sobre como as novas tecnologias são modificadoras da relação professor-aluno e aluno-aluno e como essas transformações refletem no espaço escolar. *(Stela, questionário avaliativo) (grifo meu)*

#### Quadro 23 – Trecho 20 do questionário avaliativo

O trecho 20 menciona o espaço de reflexão trazido pela oficina proporciona ao professor em formação pensar a relação entre o tópico da disciplina e as relações interpessoais desenvolvidas em sala de aula.

Diante disso, observa-se nas respostas analisadas que remetem ao núcleo ‘refletir, que tal ação apresenta três objetos em especial de reflexão, os quais vão ao encontro dos objetivos específicos desta pesquisa: a reflexão sobre o uso da tecnologia para o ensino e a

aprendizagem (6.3.1.1); a reflexão sobre o uso da tecnologia para fins pessoais (6.3.1.2); a reflexão em torno da relação tecnologia versus prática docente (6.3.1.3), a reflexão acerca dos aspectos da linguagem no ambiente digital (6.3.1.4), as quais serão apresentadas nas seções seguintes.

### 6.3.1.1 A Reflexão sobre o uso da tecnologia para o ensino e aprendizagem de línguas

A discussão empreendida sobre a análise, do corpus abaixo, possibilitou visualizar que as atividades realizadas durante a oficina, como as discussões teóricas, as ferramentas apresentadas e a prática dos participantes, mobilizaram uma reflexão relacionando o uso da tecnologia com uma melhor relação ensino e aprendizagem.

No trecho 21, a reflexão da professora em formação é marcada em seu discurso pela utilização de elementos verbais, como “*refletir*” e “*compreender*”, que apontam para o sentido da transformação de posicionamentos. Stela revela que a experiência da oficina modificou seu olhar quanto ao uso das tecnologias, levando-a a modificar seu entendimento sobre as ferramentas digitais como capazes de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

#### Trecho 21

[...] melhor **compreender** e **refletir** acerca dos **usos das novas tecnologias em sala** e como elas podem ser uma importante ferramenta aliada ao processo de ensino aprendizagem.  
(Stela, *questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 24 – Trecho 21 do questionário avaliativo

Ademais, como mencionado no trecho 20, percebe-se que a associação da tecnologia com o elemento “*aliada ao processo de ensino aprendizagem*” traz um discurso que vai ao encontro das teorias de formação docente para o letramento digital, pois como assevera Freitas (2010), ao se apropriar dos “gêneros discursivos e linguagens digitais utilizadas pelos alunos” e integrá-los nas práticas pedagógicas, acredita-se estabelecer uma melhor relação entre o professor e o aluno dentro da esfera ensino-aprendizagem.

Reforçando a noção de letramento digital discutida pela autora, percebe-se no trecho 22, da mesma participante, que o uso do vídeo game nas aulas é a representação dos gêneros discursivos, fortemente inseridos no cotidiano dos alunos, integrado no ensino- aprendizagem.

**Trecho 22**

Eles apresentaram um jogo de *rpg* voltado para o ensino de língua inglesa, em que os verbos irregulares do inglês eram sequestrados e presos no castelo dos verbos regulares.  
(*notas da pesquisadora*)

**Quadro 25 – Trecho 22 de notas da pesquisadora****Trecho 23**

[...] para que eu pudesse passar a **observar** como que é **possível utilizar** a internet e as multimídias a meu favor, como futuro docente, e como só é possível **utilizar desses meios**, com total segurança, **através do conhecimento** e do estudo dessa área. Por meio da oficina foi possível **discutir** e notar como é possível **a inserção da educação no meio digital** e como pode ser benéfico para crianças e os jovens, esses que são os principais consumidores desse meio, **a interação do ensino de línguas com as multimídias e a internet**.  
(*Paulo, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

**Quadro 26 – Trecho 23 do questionário avaliativo**

Paulo, por sua vez, utiliza elementos linguísticos como “*observar*” e “*possível utilizar*”, vislumbrando a possibilidade de implementar as ferramentas digitais em suas atividades docentes. Para além dessa informação, percebe-se que essa reflexão lhe proporcionou visualizar sua futura ação profissional e que o estudo na área o fez refletir em como inserir as tecnologias com segurança. Em outras palavras, observa-se com o uso do elemento “*segurança*” que o professor em formação expressa um sentimento positivo, de confiança quanto a sua construção docente e a utilização das mídias digitais nas práticas pedagógicas. Dessa forma, a oficina vai além do objetivo de reflexão sobre a tecnologia na educação, pois provoca uma mudança na identidade do futuro docente, que se posicionará diante à tecnologia com mais domínio.

A análise de tais dados reforça a visão de letramento funcional trazida por Selber (2004) no parâmetro dos objetivos educacionais, através do qual o usuário domina a tecnologia em benefício próprio para auxiliar o processo de conhecimento viabilizado pelas mídias digitais. O professor em formação exprime essa assimilação voltada aos objetivos educacionais em seu discurso, ao utilizar a expressão “*a meu favor*”, mostrando que a oficina perpassa esse parâmetro da teoria discutida.

Observa-se, também, que ao fazer uso de elementos que envolvem as tecnologias no ensino de línguas “[...] *e como pode ser benéfico... a interação do ensino de línguas com as multimídias e a internet*”, o professor em formação atingiu um nível de reflexão, discutido por Barton (2015), sobre as virtualidades multimodais de sites como o Youtube no auxílio à aquisição linguística de outras línguas, pois permitem ao usuário ouvir e praticar a escrita e a fala. O autor mostra em seu estudo como essas plataformas multimodais interativas têm

auxiliado práticas de letramento extracurriculares entre nativos de uma língua e estudantes de outra.

#### Trecho 24

[...] pois diferentes **experiências de trabalho foram compartilhadas**, nos fazendo **refletir novas propostas de uso das tecnologias na sociedade atual** e em suas diversas perspectivas. O ensino e aprendizagem do uso da tecnologia é de **extrema importância na capacitação do profissional** que irá atuar lecionando (**seja qual for seu público**), pois como foi visto em sala de aula, é preciso saber usar e organizar o material tecnológico proporcionar uma real interatividade, interação e interesse, **não basta apenas reproduzir velhos métodos em novos suportes**. (*Diana, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 27 – Trecho 24 do questionário avaliativo

Observa-se, no trecho 24, que a oficina proporcionou à professora em formação uma aprendizagem colaborativa através dos elementos “*experiências de trabalho foram compartilhadas*”. Essa troca de experiências despertou reflexões a respeito das possibilidades de uso das novas tecnologias na atualidade. Percebe-se, então, que a oficina promoveu não somente um letramento funcional (Selber, 2004) sobre como aplicar as ferramentas digitais nas aulas, mas também uma reflexão sobre esse uso, viabilizando uma compreensão das virtualidades das ferramentas de acordo com seu público alvo, como vemos em “*seja qual for seu público*”. Tal compreensão do letramento digital, proporcionado pela oficina, nos remete à perspectiva de Quevedo (2015) que discorre sobre a inclusão das mídias digitais nas práticas pedagógicas, ultrapassando a mera ação de agregar a tecnologia no ambiente escolar e provocando uma transformação quanto ao pensar a tecnologia no ensino-aprendizagem.

Em síntese, nessa seção, os professores em formação apontam para uma reflexão sobre o uso da tecnologia na prática pedagógica, que vai além do ato de informatizar a sala de aula, mas que provoque uma reflexão nos usuários.

#### 6.3.1.2 A reflexão sobre o uso da tecnologia para fins pessoais

Dentre os caminhos apontados na ação de refletir, parece que as práticas realizadas na oficina contribuíram, além da visualização de sua aplicação no ensino-aprendizagem, para uma mudança pessoal do sujeito perante a utilização da tecnologia. Dessa forma, analisaremos, nesta seção, a compreensão das ferramentas digitais para fins pessoais.

### Trecho 25

A oficina proporcionou me **melhor entender** sobre como usar as novas tecnologias podem ser altamente usadas **para facilitar meu aprendizado** e a partir disso **utilizadas de forma mais efetiva**. (*Dora, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 28 – Trecho 25 do questionário avaliativo

No trecho 25, é possível constatar que a colaboradora, ao utilizar a expressão “*melhor entender*”, exprime uma avaliação qualitativa acerca do uso das tecnologias, levando o interlocutor a compreender que a oficina promove uma reflexão que expande o conhecimento da professora em formação, quanto aos benefícios da utilização das ferramentas digitais. Tais benefícios estabelecem uma relação com o aprendizado próprio, marcada no discurso da professora em formação pela frase “*para facilitar meu aprendizado*”. A ênfase dada ao olhar positivo para as mídias digitais é reforçada na expressão “*utilizadas de forma mais efetiva*”, pois a professora em formação dispõe de um elemento quantificador “*mais*”, seguido de uma adjetivação “*efetiva*”, cujo sentido corrobora a importância da oficina para sua formação em relação ao letramento digital do professor, discutido por Junior (2017).

### Trecho 26

Então, uma das coisas que eu achei interessante foi aquela **ferramenta que uma aluna trouxe**, que você pode escrever um livro, eu não lembro agora o nome, **você pode escrever um livro e compartilhar** esse livro e, como aqui na Letras não se tem um estímulo para escrever, né, e, assim, **nós, como aluno de Letras, a gente escreve muito pouco** e, às vezes, **a gente tem muitas pessoas que são poetas, que são escritores mesmo, que já vem com esse, né, ou mesmo para estimular os alunos a escrever**. (*Anita, entrevista*) (*grifos meus*)

#### Quadro 29 – Trecho 26 entrevista

Anita, por sua vez, marca em seu discurso uma reflexão acerca da aprendizagem colaborativa que ocorreu no âmbito da oficina e avalia essa construção conjunta como “*interessante*”, demonstrando ao interlocutor um juízo de valor a respeito da forma como a oficina foi conduzida, propiciando a participação e troca de experiência.

Tal envolvimento dos participantes ao desenvolver esse conhecimento sobre o uso das novas tecnologias remete não só à oficina, mas à ferramenta descrita pela professora em formação. A ferramenta, segundo Anita, estimula a prática da escrita individual e propicia o compartilhamento dessa escrita em um aplicativo, em que usuários podem escrever comentários e conduzir, de certa forma, as escritas futuras do autor. Ademais, o uso dessa plataforma para fins pessoais pode, como sugere a professora em formação, ajudar a sanar uma defasagem apontada nas práticas pedagógicas da Faculdade de Letras.

As discussões que surgiram em sala sobre a utilização de tal ferramenta possibilitou aos professores em formação desenvolver um olhar crítico quanto ao uso da tecnologia com objetivos educacionais, permeando, assim, um dos parâmetros do letramento funcional discutido por Selber (2004), no qual o usuário letrado compreende as funções das ferramentas para melhorar o seu uso pedagógico.

### 6.3.1.3 A reflexão em torno da relação tecnologia versus formação docente

As seções anteriores discutiram, de forma mais abrangente, a relação entre tecnologia e prática docente, devido ao fato do caráter da oficina e todas as ações provocadas por ela perpassarem esse diálogo. Compreendemos, também, que o fazer docente está imbricado no sentido do “ensinar” e do “aprender”. Nesse sentido, esta seção seleciona dados que explicitam, mais claramente, o entendimento dos professores em formação sobre a sua construção docente, voltando a atenção para o professor enquanto graduando.

Assim, ao analisarmos o trecho 27, destacamos os elementos utilizados por Clécio “*reavaliar e rever minha prática pedagógica*”, como indicativos de uma informação, não explícita no texto, sobre o sujeito da pesquisa, que já está em sala de aula. Dessa forma, percebemos que as ações movidas pela oficina provocaram um movimento importante, de acordo com a perspectiva de Nóvoa (1995), na “reconstrução da identidade docente por meio da reflexão sobre a prática pedagógica”, nessa pesquisa, voltada para o uso das novas tecnologias. O professor em formação confirma essa mudança de perspectiva ao vislumbrar “*um vasto leque de possibilidades*”, proporcionado pela utilização das ferramentas digitais na prática da oficina.

#### Trecho 27

Foi possível **reavaliar e rever minha prática pedagógica**. As novas tecnologias proporcionam aos professores **um vasto leque de possibilidades** de trabalho.  
(Clécio, *questionário avaliativo*) (grifos meus)

#### Quadro 30 – Trecho 27 do questionário avaliativo

#### Trecho 28

Assim esta **disciplina** tem **grande utilidade para o curso de licenciatura**, em que não aprendemos apenas a ensinar, mas **como ensinar de forma inteligente e criativa**, não se preocupando apenas em passar o conteúdo, mas de que forma passar, usando **a tecnologia como auxílio**, além de mostrar as implicações dos avanços do mundo atual, para que eles não só **aprendam através da tecnologia, mas também como usá-la**.  
(Brenda, *entrevista escrita*) (grifos meus)

#### Quadro 31 – Trecho 28 entrevista escrita

O trecho 28 se destaca, primeiramente, pelo foco dado à palavra “*disciplina*”, utilizada no lugar de oficina. Brenda reconhece a relevância da oficina VIII, por ser esta um espaço que une teoria e prática. A professora em formação utiliza a expressão avaliativa “*grande utilidade*” para marcar a importância da oficina para a graduação de Letras, reforçando-a com o termo disciplina. Em seguida, Brenda novamente realça a ligação entre teoria e prática ao afirmar que aprendeu “*como ensinar*”, avaliando essa prática como “*inteligente e criativa*”.

Ao falar da utilização da tecnologia, o que salta aos olhos da pesquisadora é a relação estabelecida pela professora em formação com o letramento digital crítico, já que o enunciado “*aprendam através da tecnologia, mas também como usá-la*” estabelece um paralelo com a noção de letramento digital que vai além do uso e consumo, mas que leva o sujeito a se apropriar das tecnologias com “consciência, atitude e habilidade para usar apropriadamente” (Lankshear & Knobel, 2011). Partindo dessa perspectiva e relacionando-a com a abordagem crítica de Selber (2004), o sujeito letrado criticamente é capaz de analisar as virtualidades e limitações das interfaces e adaptá-las não somente a objetivos educacionais, mas romper com contextos de usos limitantes. Assim, quando a professora em formação reforça o “como” utilizar as ferramentas, acreditamos que esse discurso vai além do uso instrumental, mas perpassa o desenvolvimento do uso crítico.

#### **6.3.1.4 A reflexão acerca dos aspectos da linguagem no ambiente digital**

Nesta seção, focalizam-se as implicações da oficina quanto à compreensão da linguagem no ambiente digital. Embora esse não tenha sido o objetivo principal traçado pela ementa da oficina, percebe-se que os trabalhos apresentados e as discussões desenvolvidas em sala encaminharam para algumas reflexões sobre o uso da linguagem nos suportes digitais, como as redes sociais, os jornais, as plataformas de chat, entre outros. Nesse sentido, essa análise discute dois exemplos em que os professores em formação destacam, em seus discursos, a atenção voltada para a linguagem no âmbito digital.

##### **Trecho 29**

Pude **perceber** como a linguagem é importante, o texto não é mais limitado ao papel mas **ganha novas interações no meio digital**. (*Gláucia, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

##### **Quadro 32 – Trecho 29 do questionário avaliativo**

A escolha lexical de Gláucia “*perceber*” faz menção ao sentido de mudança de perspectiva, ao mesmo tempo em que focaliza um aprendizado em relação à linguagem nas

plataformas digitais. Uma reflexão interessante sobre a percepção da professora em formação é o fato de que, nas transformações das nossas práticas sociais causadas pela tecnologia, a linguagem exerce um papel central e, como assevera Barton (2015), as experiências e as mudanças de vida pelas quais passamos ocorre por meio da linguagem, que também é remoldada por essas mudanças.

Outro aspecto interessante, marcado no discurso da Gláucia, são as “*novas interações*” autor/texto/leitor proporcionadas pelo meio digital. A discussão teórica, elencada por Braga (2013), aponta para os variados percursos que o usuário opta na leitura hipermodal, os quais nem sempre são previstos pelo autor e são essenciais para a construção de sentido do hipertexto. Portanto, acredita-se que Gláucia compreendeu que, tratando-se de textos digitais, a relação estabelecida entre leitor e texto é de natureza distinta da interação com o papel, visto que a primeira propicia uma série de interações hipermodais.

Nesse sentido, percebe-se que a professora em formação desenvolve, durante a oficina, uma percepção do hipertexto e suas possibilidades de interação com o usuário, apesar de não esboçar uma preocupação dentro da perspectiva retórica, elencada por Selber (2004), que discute a metáfora da não linearidade como causadora de uma falsa impressão de liberdade de percurso, pois o produtor letrado retoricamente se utiliza do parâmetro da persuasão para construir o texto hipermodal a fim de conduzir e cercear os caminhos tomados pelo leitor.

### Trecho 30

Diversos outros assuntos tratados na aula também foram primordiais que me fizeram parar para **pensar** como é o caso da **fake news é tão importante** é esse **letramento digital para os estudantes**. Como aluno o uso de tecnologias como as plataformas de estudo foram muito enriquecedoras. (*Paloma, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 33 – Trecho 30 do questionário avaliativo

Paloma faz uso do elemento “*pensar*” para transmitir ao interlocutor sua reflexão sobre a linguagem nos meios digitais. A característica que trazemos para a discussão nessa análise, que aparece na reflexão da professora em formação, são as *fake news*, também discutidas no capítulo teórico desta pesquisa. Barton (2015) discute sobre os diversos recursos semióticos disponíveis para a construção de sentido nos textos hipermodais. Logo, integram-se vídeos, áudios, imagens e textos verbais para a construção de uma hipermídia, inclusive, muitas notícias falsas, as chamadas *fake news*, são construídas com base em tais recursos.

Nesse sentido, ao chamar a atenção para esse tipo de mídia criada com o intuito de passar mensagens falsas, a professora em formação demonstra alcançar um nível de

letramento digital crítico discutido por Rojo (2019), que ressalta a importância da prática da pesquisa no meio digital para que possam, não somente questionar a informação que recebem através das plataformas digitais, mas, também identificar montagens, colagens, ou outros artifícios utilizados para a produção das *fake news*.

Na mesma direção, o discurso de Paloma vai ao encontro das discussões propostas por Kenski (2008) e Selber (2004), argumentando sobre a função da escola em promover práticas que levem o aluno para além do consumo e produção de ferramentas digitais, expandindo o sentido de educar.

Os relatos apresentados, ao longo destas subseções, demonstraram que a oficina proporcionou um ambiente de valorização da habilidade de refletir criticamente dos professores em formação, dando-lhes a oportunidade de expor suas compreensões em relação ao uso das novas tecnologias e ampliar suas perspectivas em relação ao trabalho com o ambiente digital.

Diferentes caminhos foram tomados através das escolhas lexicais dos professores em formação, que permitiram a pesquisadora discutir os dados sobre o uso das tecnologias como ação transformadora de perspectiva quanto ao ensino-aprendizagem, quanto à formação docente, quanto à aprendizagem colaborativa e quanto ao uso da linguagem em ambientes digitais. Além de proporcionar um entendimento dos professores em formação sobre sua influência da oficina na sua construção identitária como futuros docentes. Assim, discutiremos, na próxima seção, a análise da ação “conhecer”, que aparece nos dados de forma recorrente e alguns aspectos semelhantes à ação refletir, porém, no núcleo de sentido que remete à ação de conhecer.

### **6.3.2 A AÇÃO DE CONHECER**

Os dados analisados nesta seção apontam as perspectivas dos professores em formação quanto ao movimento provocado pela oficina no âmbito do conhecer. O conjunto de enunciados, marcado nos discursos, foi selecionado pelos núcleos de significação que fazem alusão ao saber: *conhecer, aprender, ter uma ideia*. Tal aprendizado vem associado a uma aquisição de conhecimento relacionada às ferramentas digitais e ao ensino aprendizagem no meio digital. Nesse sentido, a escolha lexical dos professores em formação aponta para a construção de um saber que se dá em três diferentes níveis: pessoal, teórico e prático. Vejamos abaixo alguns trechos que demonstram o conhecimento nos três níveis.

### Trecho 31

Como **aluno de Letras**, *aprendi* o uso de muitos recursos **para o uso acadêmico**, além de estar num espaço com grande diversidade de **vivências muito enriquecedoras**, com muitas trocas de experiências. (*Túlio, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 34 – Trecho 31 do questionário avaliativo

Percebe-se, no trecho 31, que o professor em formação posiciona seu discurso na perspectiva pessoal, “*como aluno de Letras*” e focaliza, a partir dessa posição, o aprendizado em relação ao uso dos recursos midiáticos. Observa-se, ainda, que Túlio reforça seu papel social ao fazer uso dos elementos “*para o uso acadêmico*”, reafirmando, ao interlocutor, o conhecimento desenvolvido no âmbito pessoal enquanto graduando do curso de Letras.

É possível analisar, também, uma avaliação positiva em relação ao período da oficina, quando o professor em formação faz uso de uma expressão avaliativa “*muito enriquecedoras*” para qualificar as experiências vividas na oficina.

### Trecho 32

[...] A parte onde foram apresentadas as ferramentas que auxiliam as aulas foi muito importante para mim, **já que praticamente todas foram novas**. As discussões e relatos de experiências de colegas de classe também trouxeram enorme contribuição, pois quando passarmos por situações assim saberemos uma forma de conduzir. As leituras foram **muito proveitosas** e nos propuseram reflexões importantes para nosso futuro como docente. Após a oficina **teremos uma bagagem melhor para conduzir uma aula** e meios diferentes para contribuirmos com os alunos. (*Lucia, questionário avaliativo*) (*grifo meu*)

#### Quadro 35 – Trecho 32 do questionário avaliativo

No início do trecho 32, percebe-se no discurso da professora em formação um conhecimento novo a respeito das ferramentas digitais, quando faz uso de “*já que praticamente todas foram novas*”. Lucia utiliza também a expressão avaliativa “*muito proveitosas*” para emitir um juízo de valor quanto ao saber propiciado pelas leituras, discussões e trocas de experiência na oficina, focalizando, assim, as relações entre teoria e prática, construída nas interações em sala. Percebe-se, ainda, uma transformação a nível prático, quando a professora em formação afirma estar mais preparada para o fazer profissional através do enunciado “*teremos uma bagagem melhor para conduzir uma aula*”, mostrando ao interlocutor o caráter prático da oficina quanto à formação docente.

Para além dos níveis pessoal e prático, o trecho 33 exemplifica a ação de aprendizado e conhecimento proporcionados pela oficina, também, a nível teórico, como esperado de uma prática curricular que é caracterizada por atividades de reflexão, pesquisa e aplicabilidade, a partir dos referenciais teórico-metodológicos.

Dessa forma, destacam-se no trecho 33 as marcações no discurso de Mirtes sobre a importância das atividades práticas “*para ser um meio de inovar na hora de ensinar*”, quanto das atividades que conduziram uma reflexão teórica “*poder falar sobre a importância do letramento digital*”. A professora em formação estabelece uma relação entre o fazer profissional docente com o desenvolvimento do letramento voltado às mídias digitais no ensino. Ela ressalta, ainda, que as discussões que perpassaram essas atividades conduziram a um ganho de “*muito conhecimento*”. O primeiro enunciado grifado “*de grande aprendizado*” saltou aos olhos da pesquisadora como o movimento de saber, proporcionado pela oficina.

### Trecho 33

Bom eu gostei dessa oficina, foi muito estimulante e **de grande aprendizado**. As atividades em grupo, as discussões trouxe **muito conhecimento**. Tanto os aplicativos como os programas que foram apresentados, **para ser um meio de inovar na hora de ensinar**, cada aula teve sua importância e diferença, **poder falar sobre a importância do letramento digital**, e também sobre fake news. (*Mirtes, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 36 – Trecho 33 do questionário avaliativo

Assim como a ação de “refletir” trouxe à luz aspectos teóricos, práticos e pessoais, o movimento de “conhecer” possibilitou aos professores em formação entrar em contato com o uso das novas tecnologias e construir um aprendizado sobre a prática docente.

Analisaremos, a seguir, mais criteriosamente os enunciados coletados dos dados no âmbito do conhecer. Assim, a fim de organizar e facilitar a compreensão da análise, dividimos essa seção em duas subseções: conhecer os artefatos tecnológicos voltados ao ensino e aprendizagem (6.3.2.1); inserir o letramento digital no âmbito educacional (6.3.2.2).

#### 6.3.2.1 Conhecer os artefatos tecnológicos voltados ao ensino e aprendizagem.

Em relação às possíveis contribuições da oficina no que tange o conhecimento de artefatos tecnológicos para o ensino e aprendizagem, os professores em formação destacaram a construção de um conhecimento que os auxiliou em seu desenvolvimento tanto como discentes, quanto como professores.

Em sua resposta, Gisela avalia o aprendizado de novas ferramentas com a expressão “*proveitoso*”, emitindo um juízo de valor ao utilizar um adjetivo que aponta para algo que tem utilidade, que é benéfico. Em seguida, ela explicita os ganhos trazidos por esse conhecimento, destacando a produção de material didático, a melhora da atividade docente e o retorno dessa qualificação para os alunos.

**Trecho 34**

Acredito ter sido **proveitoso conhecer novas ferramentas** que **posso utilizar para produzir aulas, atividades e diversos materiais didáticos** com o intuito de **melhorar minha didática e facilitar o aprendizado do aluno**. (Gisela, *questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

**Quadro 37 – Trecho 34 do questionário avaliativo**

Embora se perceba, no trecho 34, elementos que indicam uma apropriação das ferramentas digitais “*produzir aulas, atividades e diversos materiais didáticos*” que vão além de incluir as novas tecnologias na sala de aula como um novo suporte para o mesmo tipo de material, (como assevera Almeida, 2010). Observa-se que não há uma reflexão no que tange o aluno como agente na construção do conhecimento em um ambiente digital.

Nesse sentido, a visão da professora em formação sobre o uso da tecnologia em sala dialoga pouco com os objetivos educacionais, discutidos por Selber (2004), visto que o autor propõe construir atividades que objetivam letrar o aluno e não somente “*facilitar seu aprendizado*”, como exposto no discurso de Gisela. Dessa forma, percebe-se que, para ela, o letramento proporcionado na oficina não foi além do consumo da tecnologia.

No trecho 35, a professora em formação chama a atenção do conhecimento desenvolvido na oficina para a demanda profissional, principalmente, de professores em formação da graduação Letras-Libras. Nota-se que a professora em formação utiliza uma expressão avaliativa “*de extrema valia*” para qualificar o conhecimento desenvolvido na oficina e, em seguida, ela aponta para uma deficiência na formação docente de Libras quanto à utilização de ferramentas digitais, trazida no enunciado “*a oficina veio ao encontro da grande demanda que o profissional que lida com alunos surdos depreende*”.

**Trecho 35**

Como acadêmica do curso Letras Libras **a oficina veio ao encontro da grande demanda que o profissional que lida com alunos surdos depreende**. [...] Desse modo, **conhecer os diferentes tipos de ferramentas que podem proporcionar um aprendizado voltado o campo visual foi de extrema valia**. (Cecília, *questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

**Quadro 38 – Trecho 35 do questionário avaliativo**

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na oficina proporcionaram um letramento funcional, mais especificamente quanto ao parâmetro dos objetivos educacionais, na utilização das ferramentas para atender a necessidades específicas. Ademais, proporcionaram também um olhar para os contextos de uso (parâmetro do letramento crítico de Selber), auxiliando o docente a incluir o aluno surdo na construção do conhecimento de forma mais ativa. Essa reflexão proporcionada pelo conhecimento das práticas digitais na educação se

relaciona com a educação linguística, discutida por Cavalcanti (2013) dentro da LA, a qual debate sobre a formação de um profissional qualificado e sensibilizado diante às diferenças e pluralidade no âmbito educacional, considerando aspectos culturais, sociais, tecnológicos e linguísticos, atentos aos conflitos que geram sofrimento ou exclusão entre os pares.

Percebe-se no discurso da professora em formação que as discussões em sala perpassaram aspectos dos parâmetros discutidos nas abordagens funcional e crítica de Selber (2004), tais como os objetivos educacionais e temas de inclusão na perspectiva do contexto de uso, uma vez que Cecília aponta para o uso das ferramentas voltando-se a atenção para habilidades no campo visual, como se vê no elementos lexicais utilizados em “*que o profissional que lida com alunos surdos depreende*” e “*conhecer os diferentes tipos de ferramentas que podem proporcionar um aprendizado voltado o campo visual*”. Entretanto, as reflexões da professora em formação não conseguiram alcançar o aspecto político de tais contextos, como discute Selber (2004), pois não emergiu nos discursos da Cecília um questionamento sobre as forças institucionais que modelam esse contexto, como por exemplo, uma indagação sobre a falta de equipamentos na universidade para alunos surdos ou uma discussão sobre a obrigatoriedade da tecnologia na licenciatura de Letras Libras, ou seja, políticas públicas voltadas para atender as necessidades especiais de cada público.

Contudo, embora não tenha sido apontado no questionário avaliativo, esse questionamento em relação às políticas públicas surgiu de forma recorrente na entrevista e centrou-se na falta da estrutura das escolas públicas, onde alguns já atuam e outros atuarão futuramente, como se vê no trecho 36.

### Trecho 36

[...] mas acho que, às vezes, **a estrutura da própria escola ou do ambiente que trabalhar** pode influenciar muito negativamente que, às vezes, você prepara uma aula num data show, coisa assim e **a escola não tem recurso, não tem internet, computadores para você utilizar**. Então, acho que **a falta de estruturas nas escolas vão ser um grande desafio** para utilizar a tecnologia como um todo. (*Wellington, entrevista*) (*grifos meus*)

#### Quadro 39 – Trecho 36 entrevista

Apesar de visualizarem e verbalizarem os problemas com o uso da tecnologia nas escolas, como nos trechos 37 e 38, o discurso dos professores em formação parece não alcançar a falta de política que, de certa forma, representa a base desses problemas. Assim, embora enxerguem as adversidades sociais e econômicas presentes, não há uma menção direta às forças sociais, históricas e econômicas que permeiam a tecnologia e seus contextos de uso. Em outras palavras, os professores em formação mencionam a falta de acesso à

internet, o baixo número de computadores disponibilizados nas escolas, os problemas técnicos enfrentados nas escolas, mas não há um questionamento sobre as relações de poder que provocam esse distanciamento das camadas mais pobres com o acesso à tecnologia.

Somente uma professora em formação chama a atenção para a falta de interesse dos diretores em dar atenção ao uso das tecnologias quando, no trecho 38, enuncia “*por questão de mentalidade*”. Ainda assim, seu discurso fica um pouco deslocado sem aprofundar os aspectos políticos e as relações de poder que impedem a inserção das ferramentas digitais para o público em questão.

#### Trecho 37

[...] **o problema para a gente que trabalha com escola pública é a dificuldade de acesso as essas tecnologias. É lógico, as escolas têm laboratório de informática, tem, mas tem aula de informática, então aquele espaço é ocupado para aquela professora dar aula para a escola inteira.** Então, para um dado professor tirar sua turma e ir num horário lá, é muito complicado você ter esse acesso. (*Clécio, entrevista*) (*grifos meus*)

#### Quadro 40 – Trecho 37 entrevista

#### Trecho 38

Eu acho, primeiro, **porque a gente tem uma defasagem muito grande, principalmente, assim colégio público que eu tenho mais experiência de não ter acesso de um laboratório de informática tá com problema de instalação,** ou de não ter acesso mesmo, **por questão de mentalidade.** (*Paloma, entrevista*) (*grifos meus*)

#### Quadro 41 – Trecho 38 entrevista

Nesse contexto, a oficina consegue provocar o conhecimento de práticas digitais no lócus da educação, acompanhado de uma reflexão sobre os contextos excludentes de uso das tecnologias, na perspectiva de futuros docentes. Mas, os professores em formação não conseguem trazer essa visão crítica para o ambiente universitário e, ainda, por diversas diferenças econômicas entre os países, principalmente por tratar-se de realidades distintas entre essa pesquisa e o letramento digital crítico proposto por Selber (2004), as discussões não atingiram a complexidade da abordagem crítica fomentada pelo linguista.

#### 6.3.2.2 Inserir o letramento digital no âmbito educacional

Na seção anterior, discutimos as contribuições da oficina para um letramento funcional e crítico, como o uso das ferramentas digitais nas aulas, na formação docente e as contribuições da tecnologia quanto à pluralidade de ensino, em especial, à educação de alunos

surdos. Nesta seção, porém, focalizaremos o discurso dos professores em formação quanto ao entendimento e aprendizado relacionados ao letramento digital e a mudança de perspectiva provocada pelo conhecimento.

Assim, os núcleos dos trechos abaixo, 39 e 40, selecionados para esta análise são as marcas linguísticas “*entender*” e “*aprendizado*”, utilizadas pelos professores em formação para focalizar a mudança de perspectiva e os aspectos crítico e retórico do letramento digital.

### Trecho 39

As novas tecnologias estão e estarão **cada vez mais presentes** no nosso dia a dia e **isso inclui o ambiente de ensino**, como vimos durante as discussões. Acredito que ***entender melhor o letramento digital muda nossa perspectiva tanto como aluno quanto como professor***. (*Lúcia, questionário avaliativo (grifos meus)*)

#### Quadro 42 – Trecho 39 do questionário avaliativo

Desse modo, percebe-se no discurso de Lúcia que o aprendizado da oficina lhe proporcionou a compreensão das teorias discutidas sobre o letramento digital e uma ponderação a respeito da sociedade tecnológica em que estamos inseridos, levando-a refletir sobre a inserção da tecnologia na educação. A observação da colaboradora sobre a sociedade mediada pelas TDIC faz menção a um entendimento das dimensões sociais do letramento digital, discutidas por Freitas (2010), Almeida (2010), Selber (2004) e Gilster (1997), entre outros, que vai além do treinamento técnico e debate as implicações sociais das práticas estabelecidas na sociedade atual.

Assim, entende-se que o conhecimento das ferramentas no âmbito educacional, juntamente com as discussões acerca do letramento digital proporcionaram à professora em formação uma compreensão das práticas educacionais interligadas com os aspectos tecnológicos que alteram nossas relações na sociedade. Todavia, essa percepção não vem acompanhada de uma argumentação reflexiva sobre o poder da tecnologia em moldar nossas interações, apresentada por Selber (2004) nas discussões sobre o design cultural e a persuasão das interfaces, discutidas nas abordagens crítica e retórica.

### Trecho 40

Outro aspecto interessante é o destaque para o ***aprendizado de programação, software livres pois tira o aluno da condição de ser mero consumidor, mas produto de conhecimento, protagonista***. Além disso, ***ensinar questões sobre proteção da privacidade, gestão da reputação, principalmente, no âmbito do mercado de trabalho***. A ***adequação de linguagem em diferentes contextos***, o uso do internetês para discutir variação linguística. (*Anita, questionário avaliativo (grifos meus)*)

#### Quadro 43 – Trecho 40 do questionário avaliativo

Diferente do trecho anterior, ao analisarmos o discurso de Anita, percebe-se que a oficina lhe proporcionou um aprendizado que perpassa as três abordagens discutidas por Selber: funcional, crítica e retórica. Ao explicitar o conhecimento desenvolvido sobre “*programação e softwares livres*”, entende-se que a professora em formação conseguiu ir além do letramento funcional e atingiu um nível retórico, na dimensão discursiva, já que não há menção a uma produção tecnológica de fato. Contudo, é possível observar que ao compreender a construção das ferramentas digitais, a professora em formação desenvolveu uma visão crítica acerca das práticas digitais, ao fazer uso da marca linguística “*protagonista*”, conseguindo transpor a posição de usuário consumidor de tecnologia, como discute também Almeida (2010) e Freitas (2010) e assumindo, segundo Selber (2004), uma posição de produtor reflexivo de tecnologia.

Outro aspecto interessante no discurso de Anita e que vai ao encontro do parâmetro de convenções sociais, na abordagem funcional de Selber (2004) é a ponderação sobre a linguagem utilizada na internet em diferentes contextos, mostrando que a professora em formação reflete sobre a linguagem utilizada em cada contexto. Por fim, ressaltamos também outro parâmetro da abordagem funcional, as atividades de gerenciamento, explicitado no discurso de Anita. Ao utilizar “*ensinar questões sobre proteção da privacidade*”, depreendemos que a professora em formação apresenta uma compreensão dos gerenciamentos de proteção nas redes sociais e considera importantes as atividades pedagógicas que trabalhem esse parâmetro.

A ação de conhecer, então, abrangeu um aprendizado sobre a utilização das ferramentas digitais no ensino, sobre a sociedade mediada pelas TDIC e suas implicações no âmbito educacional, sobre a mudança de perspectiva do professor/aluno usuário para produtor de tecnologia. Dessa forma, acreditamos que a oficina conseguiu alcançar um entendimento acerca do letramento digital, discutido no capítulo 2, considerando os limites da realidade da Faculdade de Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora, que está inserida em uma realidade diferente daquela vivenciada por Selber.

Na próxima seção, analisaremos os trechos que indicaram a ação de “*experimentar*” e que ressaltam alguns aspectos semelhantes à ação de conhecer, porém, no núcleo de significação da produção.

### 6.3.3 A AÇÃO DE EXPERIMENTAR

Diferentemente das seções anteriores, a ação de experimentar/usar está muito associada à parte prática da oficina. Esta seção apresenta a análise dos dados, cujo conjunto de enunciados indica o movimento de produção de práticas pedagógicas por meio das ferramentas digitais, preparadas pelos professores em formação, participantes da oficina. Assim, selecionamos nesta análise as marcas linguísticas, presentes nos discursos dos professores em formação, das quais se destacam núcleos de significação relacionados à ação de utilização, como: *realizar*, *usar*, *fazer uso*, *utilizar*, *desenvolver*, *aplicar*, *testar*. É importante ressaltar que, por terem núcleos de significação aproximados, analisamos em uma mesma seção os enunciados marcados com *utilizar* e *testar*.

Nesse sentido, compreendemos que as ações que emergiram dos dados provocaram uma mudança nos professores em formação que perpassa os níveis pessoal, teórico e prático e, nesta seção, focalizaremos com mais intensidade a transformação em nível prático, visto que os núcleos de significação *experimental* e *usar* estão entrelaçados com a atividade prática. Analisaremos, assim, alguns trechos que nos apontam os níveis supracitados.

#### Trecho 41

[...] **desenvolver o meu letramento crítico ao realizar buscas e pesquisas, além de usar aplicativos e programas tecnológicos a meu favor durante os meus estudos**, ou seja, pude desenvolver meu letramento digital. (*Isabela, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 44 – Trecho 41 do questionário avaliativo

No trecho 41, a professora em formação marca a prática vivida na oficina com os elementos “*desenvolver*”, “*realizar*” e “*usar*” para focalizar o desenvolvimento de uma posição crítica no manuseio da tecnologia, que se dá através da apuração de informações com a pesquisa. Rojo (2019) e Paiva (2013) contribuem com a discussão sobre a importância da pesquisa virtual nas escolas na formação de cidadãos críticos. É necessário desenvolver esse hábito de realizar uma curadoria das informações no meio acadêmico, com o intuito de formar professores que desenvolverão essa prática em suas aulas.

Ainda nesse trecho, a professora em formação faz uso de elementos que indicam um conhecimento teórico-prático a respeito de letramento digital crítico, ressaltando que as atividades experimentadas por ela, durante a oficina, trouxeram-na para uma perspectiva crítica quanto ao uso das tecnologias. Além disso, ela destaca em seu discurso o

aperfeiçoamento da prática para com sua formação pessoal, focalizando estudo e teoria, marcando, assim, sua posição como acadêmica.

#### Trecho 42

[...] e a <b>fazer o uso destas</b> não só para <b>com os meus alunos</b> , mas também <b>em demandas próprias</b> como na faculdade, apresentação de trabalhos. ( <i>Vânia, questionário avaliativo</i> )
--

#### Quadro 45 – Trecho 42 do questionário avaliativo

O trecho 42 indica um conhecimento das virtualidades das plataformas digitais para fins acadêmicos e pedagógicos. Ao fazer uso dos elementos “*em demandas próprias*”, a professora em formação marca o desenvolvimento de uma prática que transpassou a oficina e se inseriu em suas atividades pessoais. Assim como o excerto anterior, observa-se que a ação de experimentar as ferramentas proporcionou um desenvolvimento pessoal. Porém, Vânia aponta, ainda, a utilização da tecnologia no âmbito profissional, ao empregar o enunciado “*fazer o uso destas [...] com os meus alunos*”. Esse registro nos chama a atenção para a discussão estabelecida por Ribeiro (2018) sobre a utilização das ferramentas pelos professores para que estejam qualificados a pensar e reinventar as atividades pedagógicas por intermédio das tecnologias.

Os trechos analisados nesta seção mostram que ao praticar, durante a oficina, a utilização das ferramentas digitais na construção de aulas e materiais didáticos, os professores em formação relatam um desenvolvimento pessoal e acadêmico relacionados à teoria e prática, reforçando tal aspecto curricular da oficina. A recorrência apresentada nos dados desse desenvolvimento exposto pelos professores em formação nos atentou para dois objetos de análise: a utilização das TDIC para fins pessoais (5.3.3.1) e o trabalho com as plataformas para fins profissionais (5.3.3.2), os quais serão analisados a seguir.

#### 6.3.3.1 A utilização das TDIC para fins pessoais

O acesso facilitado às plataformas digitais na atualidade alcança uma boa parcela da população acadêmica, como se vê no perfil dos professores em formação, cuja porcentagem é relevante (94,7%) para nossa discussão. Contudo, a utilização pessoal de softwares, aplicativos e mídias digitais conectados à rede não leva o sujeito inserido no meio educacional a utilizá-lo para esse fim específico. Esse fato se confirma no perfil dos professores em formação, que declaram utilizar majoritariamente os softwares *word* e *power point* para as

apresentações de trabalhos acadêmicos, apesar de utilizarem as plataformas *Facebook*, *Instagram* e *Twitter* e *Youtube* para fins pessoais.

À vista disso, percebe-se que nenhum professor em formação, participante da oficina, consegue transpor a utilização das plataformas voltadas para a interação e o entretenimento e utilizá-las para o aprendizado próprio, ou seja, consumir tais plataformas para o uso acadêmico no que tange as apresentações de trabalhos. Na perspectiva da abordagem crítica de Selber (2004), dois parâmetros são fundamentais para entendermos as forças que dificultam essa transposição: o design cultural, que molda as relações dos usuários com as interfaces e, logo, conduz o uso voltado para o entretenimento e, também, o parâmetro das representações populares, que induz a uma visão da tecnologia desconectada das possibilidades educacionais.

Nesse sentido, analisaremos os trechos abaixo procurando compreender a mudança proporcionada pela oficina, na perspectiva dos professores em formação, considerando o movimento de experimentar as novas tecnologias no ensino-aprendizagem para o uso pessoal.

#### Trecho 43

E contribuiu também **como aluna de Letras** [...] porque agora procuro **utilizar** as ferramentas vistas na oficina **para elaborar trabalhos de outras disciplinas**. **A partir da oficina**, agora tento **letrar minha família digitalmente**, principalmente em relação às “fake news”. (*Lívia, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 46 – Trecho 43 do questionário avaliativo

Lívia marca seu discurso do ponto de vista pessoal quando utiliza os elementos “*como aluna de Letras*” para focalizar a utilização dos artefatos tecnológicos no ambiente de formação acadêmica.

Ao estabelecermos uma comparação do seu discurso, ao final da oficina, com seu perfil de usuária, no qual ela declara utilizar o software *power point* para apresentações acadêmicas, percebe-se que Lívia consegue se deslocar da posição de “consumidora passiva de tecnologia”, como assevera Freitas (2010), se apropriando dos artefatos de forma crítica, ressignificando suas virtualidades a fim de utilizá-los com propósitos pessoais-educacionais.

Para além do uso pessoal no ambiente acadêmico, observa-se o desenvolvimento da posição crítica em relação à curadoria de informações e uma ação que extrapola a oficina, visto que a professora em formação demonstra levar esse conhecimento para dentro de casa, movimento marcado no enunciado “*agora tento letrar minha família digitalmente, principalmente em relação às ‘fake news’*”.

Dessa forma, pode-se afirmar que a experimentação oportunizada no lócus de formação perpassa o letramento crítico proposto por Selber (2004), embora de forma mais inconsciente, uma vez que não há uma reflexão voltada para o rompimento da influência das interfaces na forma como ela utiliza as plataformas. Assim, apesar de trazer outro olhar para novas possibilidades de usos no ambiente educacional, não se pode afirmar que a professora em formação terá essa posição crítica em relação a outras ferramentas não trabalhadas na oficina.

#### Trecho 44

**Como aluna de Letras** a oficina me ajudou a utilizar várias ferramentas nas minhas pesquisas, possibilitando ampliar o meu “vocabulário” no mundo digital. (*Gláucia, questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 47 – Trecho 44 do questionário avaliativo

No trecho 44, percebe-se que, ao utilizar as ferramentas, a professora em formação ressalta o ganho pessoal com o emprego dos elementos “*como aluna de Letras*”, “*nas minhas pesquisas*” e com o pronome possessivo “*meu*”. O benefício da oficina está relacionado às pesquisas da professora em formação, que, segundo Rojo (2019), representa um “movimento intelectual” que o leitor crítico deve fazer para apurar as informações encontradas nas redes.

Outro ponto que nos chama a atenção é a ampliação do “*vocabulário no mundo digital*”. Esse apontamento nos parece estabelecer uma relação com o parâmetro dos discursos especializados, apresentado na abordagem funcional de Selber (2004), que discute sobre o domínio dos discursos tecnológicos para, por exemplo, reportar uma falha na rede ou algo relacionado a problemas tecnológicos. Embora a oficina não tenha focalizado esses discursos específicos, o enunciado acima parece relatar um aprendizado da terminologia utilizada pelas ferramentas testadas em sala que nos remete, então, ao parâmetro dos objetivos educacionais, demonstrando um letramento funcional alcançado pela professora em formação.

Continuando a análise da abordagem digital discutida por Selber (2004), percebe-se que Luciana, no trecho 45, desenvolve um olhar crítico para o poder de persuasão das interfaces de softwares e aplicativos ao elucidar que a experiência vivida na oficina lhe proporcionou uma mudança de perspectiva quanto à utilização dos dispositivos eletrônicos, observando a influência que eles exercem sobre os usuários. Percebe-se que o desenvolvimento dessa perspectiva crítica, a qual é discutida pelo linguista no parâmetro do *design* cultural, deve-se ao fato da professora em formação ter criado um site na plataforma *webnode* que auxilia outros usuários a identificar notícias falsas (anotações do diário de pesquisa). Sua apresentação em sala voltou-se para a discussão sobre curadoria de

informações e, devido à pesquisa realizada pela professora em formação e a criação de um site para informar os colegas de turma, Luciana conseguiu sair da posição de consumidora de mídias sociais, apenas, para a posição, segundo Selber (2004) entre outros autores, de produtora reflexiva.

#### Trecho 45

Então, essa oficina considero que foi  **muito importante para uma conscientização como usuário**, porque você não tinha essa questão né? Por exemplo, hoje eu olho para alguém usando computador,  **eu uso computador ou celular, eu já tenho um pensamento diferente do como aquilo ali influencia** ou o que aquilo ali  **tá fazendo né, ou provocando**. (Luciana, *questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 48 – Trecho 45 do questionário avaliativo

Com base nesses dados, podemos perceber que a ação de criar apresentações, utilizando as ferramentas digitais direcionadas para atividades pedagógicas, proporcionou aos professores em formação sedimentar as teorias discutidas durante a oficina, ainda que os trabalhos realizados não tenham focado uma ou outra teoria específica. Vale ressaltar, também, que, embora perpassem os parâmetros do letramento digital discutido por Selber (2004), os enunciados dos professores em formação não se referiram aos discursos de poder tão enfatizados pelo linguista. É importante também salientar que essa seção focalizou o desdobramento da ação de experimentar para o uso pessoal. Trataremos, a seguir, os dados que nos mostraram o impacto do movimento de uso das TDIC no nível profissional, dentro da perspectiva dos discentes em formação.

#### 6.3.3.2 O trabalho com as plataformas para fins profissionais.

Nesta seção, analisaremos a produção dos professores em formação, durante a oficina, quanto ao desenvolvimento do fazer docente relacionado ao uso das TDICs, marcando em seus discursos a mudança provocada pela oficina na construção da prática pedagógica desses professores em formação que, como exposto no perfil, pouco utilizavam as ferramentas digitais para uso acadêmico. Ao focalizarmos, nessa análise, a apropriação da tecnologia no fazer profissional, essa mudança de perspectiva acontece de forma mais relevante ainda para a formação docente.

### Trecho 46

Sobre o meu trabalho foi **enriquecedor** conhecer tantas ferramentas e **aplicar algumas no Projeto do Jornal**, como o “**tondo**” que **permite o aluno construir tirinhas**, o que exemplifica o **nível retórico**. O **uso de links no jornal**, a **multimodalidade**, o ensino de língua nos quatro eixos de ensino: leitura, escrita, oralidade e análise linguística.  
(Anita, *questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 49 – Trecho 46 do questionário avaliativo

Nesse sentido, o trecho 46 inicia-se com a expressão avaliativa “*enriquecedor*” para marcar um juízo de valor da professora em formação quanto ao trabalho praticado na oficina. Em seguida, Anita enuncia a aplicação das ferramentas digitais para a produção de um jornal escolar (descrito na nota de campo da pesquisadora abaixo) e estabelece uma relação entre a produção de quadrinhos online, por alunos, e o letramento retórico, fazendo menção à abordagem retórica de Selber (2004), discutida em sala.

### Trecho 47

Os quatro participantes criaram um jornal da escola simulando uma atividade a ser desenvolvida com os alunos, já que estes seriam os produtores do jornal. Os participantes apresentaram as abas dos jornais: início, notícias, esporte, galeria de fotos, opinião, humor e mais. Links com reportagens variadas foram inseridas na aba ‘notícias’ na aba ‘humor’, uma tirinha foi inserida e na página principal havia uma enquete sobre o time campeão dos jogos de interclasse. Os participantes da oficina, em geral, comentaram sobre os textos que podem ser trabalhados na aula de Português e a produção do jornal na aula de informática. Na aba “mais” consta o link “fofoca”, o qual traz informações sobre os relacionamentos amorosos entre os alunos. Os alunos da oficina levantaram questionamentos sobre quem controlaria os posts do jornal e concluíram que problemas pessoais entre duas pessoas da escola poderiam acarretar em bullying e ou humilhação através dessa aba no jornal. Após a discussão, os produtores concordaram e resolveram retirar tal aba.” (*nota da pesquisadora*)

#### Quadro 50 – Trecho 47 nota da pesquisadora

Com base na perspectiva teórica de formação de professoras discutida por autores como: Almeida (2010), Braga (2010), Freitas (2010), Kenski (2008), Selber (2004) e Quevedo (2015), os professores em formação passaram por uma mudança de perspectiva em relação ao letramento digital, visto que, anteriormente, eram consumidores passivos de tecnologia e utilizavam os modelos mais comum nos ambientes acadêmicos *word* e *power point*, ressaltados no perfil do usuário. Ao produzir o jornal, então, os professores em formação entraram em contato com a criação hipermodal, trabalhando com vídeos, imagens, textos verbais e *urls* na página, criando um hipertexto multissemiótico, utilizando a plataforma como uma possível atividade hipermodal a ser desenvolvida com alunos do ensino médio, proporcionando o letramento digital dentro da gama de gêneros digitais que se vê hoje.

Essa prática caminha no sentido de letramento, discutido por Rojo (2012), de que a escola deve “qualificar a participação do aluno nas práticas web”. Assumindo nessa pesquisa

a Faculdade de Letras da UFJF como a referência de escola, mencionada pela autora, a formação docente propiciada pela oficina possibilitou a seus participantes experienciar a construção de gêneros digitais que permeiam nossa sociedade e nossas práticas cotidianas. Para além da vivência, os professores em formação refletiram sobre a aplicação de tais ferramentas no ensino-aprendizagem.

Na reflexão e discussão sobre os trabalhos apresentados, em especial o supracitado, observa-se que faltou nos professores em formação uma visão retórica de produção de hipertexto, como aponta Dudeney (2016), os links atuam de forma a pontuar o texto para induzir um caminho de leitura. Essa orientação na leitura hipermodal também é discutida por Selber (2004), no parâmetro da persuasão. Dessa forma, percebe-se que houve a produção tecnológica, entretanto, sem muita reflexão sobre os caminhos tomados a fim de guiar o leitor. Tal reflexão é igualmente marcada pelo autor na abordagem retórica, quando ele discute a ação de repensar a produção para recriá-la.

Outra questão ressaltada na análise é a falta de interação entre hipertexto e leitor. O único link de interação inserido na página do jornal é a enquete, na qual o aluno seleciona um time e vota. Não houve, portanto, um cuidado em abrir a possibilidade de comentários, uma vez que esses, como discutido no capítulo 2, propiciam uma construção colaborativa dos hipertextos.

#### Trecho 48

Além disso a oficina também me **estimulou a voltar a trabalhar como produtor de tecnologia**, tendo começado a **produzir meu próprio jogo para o ensino de inglês**, o que me ajudará com projetos futuros sobre **a utilização de videogame para o ensino**.  
(Wellington, *questionário avaliativo*) (*grifos meus*)

#### Quadro 51 – Trecho 48 do questionário avaliativo

Diferentemente do discurso dos docentes em formação mencionado anteriormente, o trecho 48 foi retirado da avaliação de professor em formação, cujo perfil destoa dos outros, pois se trata de um sujeito que veio para oficina com um conhecimento prévio em programação e em linguagem *html*, como se vê nas respostas individuais da entrevista escrita de avaliação e na escolha lexical do professor em formação ao enunciar que a oficina o incentivou a “*voltar a trabalhar como produtor de tecnologia*”. Ele resalta a criação de um

jogo de inglês<sup>25</sup>, que foi apresentado em sala, durante a oficina, o qual faz parte de seus planos futuros de criar jogos para o ensino da língua inglesa.

Percebe-se que esse professor em formação representa um ideal a ser alcançado, na perspectiva de letramento digital discutida por Selber (2004), principalmente no que tange à produção de tecnologia, dado que ele atende ao perfil docente também discutido nas teorias de outros autores como Lemke (1998), Freitas (2010) e Almeida (2010). A produção de jogos envolve, segundo Dudeney (2016) um vasto campo de “habilidades linguísticas, multimídias, espaciais, cenestésicas e outras” e, portanto, formar professores capazes de produzir jogos e qualificados a compartilhar esse letramento com seus alunos é um caminho apontado pelas teorias de letramento digital. Outro elo entre a prática demonstrada por esse participante da oficina e a teoria de formação docente, em especial a discutida por Freitas (2010) é que os jogos representam um gênero digital muito utilizado pelos alunos fora do ambiente escolar e, portanto, precisaria ser internalizado pelas escolas.

Entretanto, embora o professor em formação alcance um letramento retórico com a produção de games voltados para o ensino, há de se considerar que ele não se atentou para o parâmetro da persuasão discutido por Selber (2004), como também para as relações de poder presentes nas criações tecnológicas Signorini (2006). Tais parâmetros retóricos e críticos precisam ser considerados para haja uma mudança na perspectiva social da tecnologia criada, visto que todo produtor ou designer insere nas interfaces aspectos do contexto social em que faz parte.

Dessa forma, as práticas vivenciadas na ação “experimental” possibilitaram aos professores em formação se enxergar na posição de produtores de tecnologia, seja para uso pessoal ou profissional (acadêmico e/ou docente), promovendo uma mudança de perspectiva na construção do docente em formação na graduação de Letras da UFJF e um novo olhar quanto ao uso das novas tecnologias no ensino- aprendizagem. Essa prática, vivenciada na oficina, oportunizou aos seus participantes desenvolver habilidades com as virtualidades das ferramentas voltadas a um pensar pedagógico, de forma a criar atividades que, ao mesmo

---

<sup>25</sup> Nota de campo da pesquisadora: “Os participantes iniciaram a apresentação mostrando o quanto as leituras, discussões e práticas da oficina lhes motivaram e os fizeram ficar ‘por conta’ do trabalho, esquecendo de elaborar os trabalhos de outras disciplinas do curso de Letras. Eles apresentaram um jogo de *rpg* em que os verbos irregulares do inglês eram sequestrados e presos no castelo dos verbos regulares. Lá, eles eram transformados em regulares. O jogador, para entrar no castelo e salvar seus amigos, deveria ser um verbo que aceita as duas formas, como o verbo “to burn” que aceita as formas passadas “burned” ou “burnt”. Esse verbo multiforme conseguiria, então, passar pelos soldados se apresentando na forma passada e libertar todos os outros verbos irregulares. Os participantes apresentaram a primeira fase do jogo e disseram estar formulando as outras fases”.

tempo, envolvam os alunos e lhes proporcione uma construção de conhecimento no ambiente digital. Portanto, acredita-se que por meio da prática de experienciar o uso da tecnologia, os professores em formação possam visualizar as possibilidades das plataformas inseridas no nosso cotidiano dentro do ambiente educacional, a fim de aproximar os artefatos já utilizados pelos alunos em suas atividades pedagógicas.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender o processo de formação dos professores para o uso das tecnologias digitais no âmbito da oficina VIII– o uso das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Durante os meses de março a julho de 2018, a pesquisadora acompanhou 30 (trinta) professores em formação inicial ao longo de uma oficina, cujo principal objetivo foi promover uma reflexão a partir dos textos estudados. Nesse sentido, foram realizadas leituras e discussões acerca do letramento digital no ensino e sobre as questões inerentes à utilização das TDIC em sala de aula. Em um primeiro momento, analisaram-se os dados gerados antes do início efetivo da oficina, através do questionário de identificação *online*, evidenciando que os professores sabem utilizar o computador e a *internet* e realizam práticas de letramento digital que perpassam dois contextos sociais: o domínio pessoal e o domínio acadêmico. Os professores em formação demonstraram ser usuários de redes sociais e conhecerem algumas ferramentas digitais no âmbito pessoal. Contudo, ao afirmarem a utilização apenas das ferramentas mais conhecidas para apresentações em sala de aula: *word* e *power point*, não ficou evidenciada uma percepção sobre a integração da tecnologia que fazem uso nas atividades pedagógicas. É claro que, dada a heterogeneidade de professores em formação que participaram da pesquisa, alguns realizam práticas mais sofisticadas em detrimento dos demais.

Com intuito de fomentar a leitura e a argumentação em torno da teoria de letramento digital, os textos foram discutidos e apresentados através de seminários para, em seguida, cada grupo de professores em formação propusesse atividades pedagógicas envolvendo a utilização das ferramentas digitais, apresentadas em sala pela pesquisadora e pelo monitor da disciplina. A proposta era aberta para utilização de quaisquer ferramentas, o que provocou uma troca de experiência entre os professores em formação, que trouxeram para a prática docente, ferramentas de uso pessoal. Diante disso, a oficina busca desenvolver o letramento digital em seus participantes a partir da junção entre teoria e prática.

Conforme apresentado na discussão dos dados gerados e debatido nos capítulos 2 e 3, observou-se que os discentes em formação, participantes da oficina, passaram a enxergar a tecnologia como uma ferramenta que vai além do entretenimento e que pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, aproximando a construção do conhecimento da realidade dos alunos ao integrar as ferramentas digitais, comuns no cotidiano dos alunos, à prática

docente. Nesse sentido, pode-se afirmar que, na perspectiva das abordagens propostas por Selber (2004), os professores em formação desenvolveram um olhar para a tecnologia de acordo com os parâmetros do letramento funcional, principalmente no tocante aos objetivos educacionais, os impasses tecnológicos e discursos especializados.

As discussões teóricas em sala, em especial sobre as experiências de outros professores apresentadas nos textos da Braga (2010), e a realização das atividades pedagógicas utilizando ferramentas digitais desenvolveram no participante um olhar voltado à utilização da tecnologia para objetivos educacionais. Durante a apresentação das propostas didáticas, os professores em formação levantaram questões sobre a inserção de *html* na página desenvolvida, de criação de *links*, o que perpassa a discussão dos discursos especializados. Por fim, o parâmetro dos impasses tecnológicos foi abordado pelo grupo que criou um jogo de movimento, no qual o aluno “mensagem” deveria chegar ao aluno “destino” vencendo os obstáculos que encontrava, como vírus, falha na rede, dentre outros.

No tocante à abordagem crítica de Selber (2004) e seus parâmetros, o contexto de uso foi muito discutido na oficina, principalmente, nas apresentações dos grupos de professores em formação da licenciatura Letras/ Libras. A criação de material voltado para alunos surdos, através das ferramentas digitais, propiciou aos professores em formação concluir que a tecnologia utilizada para objetivos educacionais pode auxiliar os professores de Libras a romper com entraves dos contextos escolares, onde não há preparo para atender aos alunos deficientes auditivos. Diante disso, acredita-se que as discussões dos professores em formação permearam os demais parâmetros da abordagem crítica, visto que se argumentou sobre as forças institucionais, como a ausência de políticas públicas que promovam a formação do professor com base nas teorias de letramento digital, como também a falta de estruturas das escolas para adequar o ambiente escolar à sociedade contemporânea.

A abordagem retórica proposta pelo linguista também foi discutida e praticada durante a oficina de formação, com a produção de jogo *rpg*, por um grupo específico de professores em formação, que veio para a oficina como um conhecimento de programação anteriormente desenvolvido. Observou-se uma mudança de perspectiva relacionada ao parâmetro da persuasão, de forma que os professores em formação passaram a olhar para a tecnologia com uma visão mais crítica a respeito de suas virtualidades e sua influência nas nossas práticas sociais. Ademais, as apresentações das propostas didáticas provocaram nos professores em

formação uma reflexão acerca do material produzido, de forma a refletir outro parâmetro da mesma abordagem.

Dessa forma, é possível afirmar que a oficina promove um desenvolvimento nos professores em formação voltado à integração das TDIC no ensino-aprendizagem, de forma crítica e reflexiva, indo além da inserção apenas de tecnologias nas salas de aula sem provocar uma transformação na prática docente, conforme argumentam Freitas (2010) e Almeida (2010). Contudo, apesar de perpassar, também, os parâmetros propostos por Selber (2004), há de se considerar as diferentes realidades entre este estudo e a teoria do linguista americano, de forma que o trabalho desenvolvido na oficina envolveu a teoria de Selber (2004) trazendo as discussões para a realidade brasileira.

À vista disso, as discussões da oficina atravessaram os parâmetros de letramento digital propostos pelo linguista, porém, os debates acerca de linguagem de programação e a influência dos designers na interação homem-máquina não alcançou a profundidade proposta por Selber (2004), devido à falta de conhecimento na área de programação, a qual se restringe aos cursos de ciência da computação. Nesse âmbito, essa pesquisa aponta para a necessidade de se pensar uma atividade interdisciplinar nos currículos de licenciatura das universidades brasileiras, enfatizando a programação como um requisito a ser desenvolvido na formação inicial dos professores, devido à urgência de se pensar o ensino com a integração das TDIC. Exemplo disso é o fato de os docentes terem apontado a necessidade de uma disciplina obrigatória em cursos de formação como o desenvolvido pela oficina VIII, conforme nos trechos 49 e 50:

#### **Trecho 49**

Então, talvez deveria ser obrigatória, né? Porque é tão importante, assim, tá tão presente, que a gente lê texto sobre, letramento, mas assim, aprofundar mesmo no letramento digital, assim [...] (*Diana, entrevista*)

#### **Quadro 52 – Trecho 49 entrevista**

#### **Trecho 50**

Às vezes podia, também, ter uma disciplina que ensinasse a gente a utilizar esses programas com mais tempo. (*Stela, questionário avaliativo*)

#### **Quadro 53 – Trecho 50 do questionário avaliativo**

Diante dessas colocações, espera-se que esse estudo possa contribuir e encorajar o desenvolvimento de novas pesquisas, que investiguem ferramentas digitais e proponham a construção de materiais que possam auxiliar a inserção de programação nas propostas de letramento digital. Além disso, esse estudo aponta para a necessidade de criação de

disciplinas, oficinas e tópicos, uma vez que o letramento do professor para o uso das TDIC na escola constitui uma demanda social.

Por fim, pode-se afirmar que esta pesquisa contribuiu no campo da Linguística Aplicada, principalmente no tocante ao letramento do professor, para responder às questões sociais em que a linguagem tem papel central, contribuindo com a sociedade da cibercultura (LÉVY, 1999) em que estamos inseridos.

## 8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sóciohistórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 26, n. 2, p. 222-246, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e sociedade**, v. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ALMEIDA, M. E. B. *A arte do possível na formação do professor*. Brasília: MEC/PROINFO, 1999.

ALMEIDA, M.L. De que pesquisa-ação estamos falando? Uma análise da produção acadêmica na perspectiva da inclusão escolar. *Revista FACEVV*, n.4. Vila Velha, 2010.

ÁVILA, Lúcia A. A gestão escolar e a defesa pela qualidade da educação: uma análise do projeto educativo da FVC. *Anais do XII Encontro Brasileiro Rede Estrado. trabalho docente e políticas de responsabilização*. Vitória: UFES, 2013.

BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas). São Paulo: Editora 34, 2016.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. Tradução Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEDRAN, P. F. Letramento digital e a formação do professor de língua na Contemporaneidade. *Entre Línguas, Araraquara*, v.2, n.2, p.225-247, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/download/8614/5932>. Acesso em: 13 jun. 2019.

BEDRAN, P. F.; BARBOSA, S. M. A. D. Prática colaborativa: concepções e reflexões a partir de uma perspectiva sociocultural. *Domínios da Lingu@gem*, Uberlândia, v. 10, n. 1, p.89-120, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v.49, n.2, p.373-392, 2010.

BRAGA, D. B. Ambientes e ferramentas da internet incorporados às práticas de ensino. In.: BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo, Cortez, 2013; p. 98-125.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Parecer no CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003. Relata sobre o referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

*BRASIL. Parecer no CNE/CES 67/2003, de 05 de julho de 2015. Relata sobre o referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Brasília, DF, 2003.*

*BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.*

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006c. v. 3.

BUZATO, M. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. 189 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219553>> Acesso em 20 jan 2019.

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. s/p

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educared. 2006. Disponível em: <[http://www.educared.org/educa/img\\_conteudo/marcelobuzato.pdf](http://www.educared.org/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BUZATO, M. E. K. Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000415042>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

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

CASTILHO, A.T.; CASTILHO, C. M. M de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, R. (Org.). Gramática do Português Falado. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002, p. 199-247.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. IN: ILARI, Rodolfo (org.) Gramática do Português Falado. Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CAVALCANTI, Marilda. 2013. Educação linguística na formação d eprofessores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Linguística aplicada na modernidade recente. São Paulo: Parábola, p.211-226.

CAVALCANTI, M. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. In MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) A formação no contexto escolar: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

CAVALCANTI, Marilda. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. Ed. Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006 p. 233-252.

CAVALCANTI, M.C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, 17. 1991, p.132- 144.

CHIZZOTTI A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Vozes, 2006:135.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S., (1994). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks (CA): Sage Publications.

DENZIN, N. K & LINCOLN, Y. S. (org.) O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006

DUCROT, Oswald. Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUDENEY, Gavin. HOCKLY, Nicky. PEGRUM, Mark. Letramentos digitais. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016

FONTANA, A. & FREY, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Newsbury Park: Sage.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004. FLICK, Uwe. Desenho de pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000300017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

JÚNIOR, S. N. da S. A identidade e a formação do professor de português: questões de linguagem, percepção de ensino e letramento digital. *Linguagens - revista de letras, artes e comunicação issn 1981-9943 blumenau*, v. 11, n. 1, p. 340-356, jan./abr. 2017

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2008.

KLEIMAN, A .B. *Os Significados do Letramento* .Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa*. In: KLEIMAN. A. B (Org.) *formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A .B. *Os Significados do Letramento* .Campinas: Mercado de Letras, 1995. . *Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa*. In: KLEIMAN. A. B (Org.) *formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A Interação pela Linguagem*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Interação pela Linguagem*. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *A Argumentação e Linguagem*. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Critical Cyberliteracies: What Young People can Teach us About Reading and Writing the World*. Keynote paper. National Council of English Teachers' Assembly for Research Mid-Winter Conference. New York, February 22-24, 2002.

Disponível em: < <http://everydayliteracies.net/pubs.html>> Acesso em 10 jan. 2019.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New literacies: everyday practices and social learning*. 3rd ed. England: Open University Press, 2011

\_\_\_\_\_. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEMKE, J. L. (1989a). Social semiotics: A new model for literacy education. In: Bloome, D. (ed.) *Classrooms and literacy*. Norwood, NJ: Ablex Publishing, p. 289-309.

\_\_\_\_\_. (1989b). Semantics and social values. *WORD*, 40(1-2), p. 37-50.

LEMKE. (1993a). Discourse, dynamics, and social change. *Cultural Dynamics*, 6(1), p. 243-275.

\_\_\_\_\_. (1995b). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London: Taylor & Francis.

LEMKE. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text. In: Martin, J. R. (ed.) *Reading Science*. London: Routledge, p. 87-114.

LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In LEFFA, V. J. O professor de línguas; construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 334-355.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, 2005, p. 21-30.

LEFFA, Vilson. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs.) 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LEITE, Lígia Silva. Construção coletiva de conhecimento no ensino universitário presencial: Desenvolvendo recursos eletrônicos. In: BUSTAMANTE, Silvia (org.). Educação e Tecnologia: caminhos para a inclusão digital. Rio de Janeiro: Publit, 2006. p. 39-49.

LEITE, Lígia Silva; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Alfabetização tecnológica do professor. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MATHIE, A; CARNOZZI, A. Understanding qualitative research. In: \_\_. Qualitative Research for Tobacco Control: A How-to Introductory Manual for Researchers and Development Practitioners. Research for International Tobacco Control, Ottawa, Canada, 2005, p.23-38. Disponível em: <[http://www.idrc.ca/openbooks/074-8page\\_23](http://www.idrc.ca/openbooks/074-8page_23)>. Acesso em: ago.de 2018.

MARTINS, O. B. Experiências em Educação a Distância no Brasil. 2006. Disponível em: <[http://www.nead.ufpr.br/conteudo/artigos/experiencia\\_ead.pdf](http://www.nead.ufpr.br/conteudo/artigos/experiencia_ead.pdf)>. Acesso em: out.2011.

MANOVICH, Lev. *The language of new media*. London: The MIT Press, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1 ed. 4 r. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 17- 36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. Recife: Departamento de Letras, UFPE, 3a . versão. 2005.

MCDONOUGH, J; MCDONOUGH, S.H. Research Methods for English Language Teachers. London, Arnold, 1997,p.37-136.

MCDONOUGH, J. A teacher looks at teachers' diaries. ELT Journal Volume 48/1 January. Oxford University Press, p. 57-65, 1994.

MARTIN, A. Digital Literacy and the “digital society”. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Eds.). Digital literacies: concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008. P.152 – 176.

MOITA LOPES, L.P. (1994a) Linguística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo. Boletim Informativo da ANPOLL, 21: 67-77.

MOITA LOPES, L.P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L.P. (org.). 2013. Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola

NASCIMENTO, Erivaldo P. Jogando com as vozes do outro: A Polifonia – Recurso Modalizador – na Notícia Jornalística. Tese de Doutorado. João Pessoa: UFPB, 2005.

\_\_\_\_\_. Jogando com as vozes do outro: A Polifonia – Recurso Modalizador – na Notícia Jornalística. João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2009.

\_\_\_\_\_. A polifonia de locutores como estratégia argumentativa no gênero ata. In: LUCENA, I. T. (org.) Interação em Linguagem Verbal e Não Verbal: linguagens e Cultura. João Pessoa: Ideia, 2010.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A redação comercial oficial: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 2012. p. 63-100.

NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2 ed. Portugal: Dom Quixote, 1995. 158p.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

OZELLA, Sergio. Pesquisar ou Construir Conhecimento. O Ensino da Pesquisa na Abordagem Sociohistórica. In Ana M.B. Bock (org). **A Perspectiva Sociohistórica Formação em Psicologia**. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 2003, pp. 113-131.

PAIVA, V.L.M.O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO\_MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. P.209-230.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.

PATTON, M. Q. *Qualitative Interviewing*. In: PATTON, M.Q. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2 ed. London: Sage, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, M. E. B. B. *O uso do computador na formação do professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica*. Brasília: MEC/PROINFO, 1999.

QUEVEDO, Angelita. 2015. A inclusão de tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica de professores do ensino superior. In: MACIEL, Ruberval Franco; JESUS, Dánie Marcelo de. *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e praticas docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 161-178.

RAJAGOPOLLAN, Kanavillil. A linguística aplicada e a necessidade de uma nova abordagem. In: *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2006.

RAMPTON, Ben. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

RIBEIRO, A. E. *Escrever, hoje: palavra, imagem e tecnologias digitais na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

RODRÍGUEZ, G. G., FLORES, J. G., & JIMÉNEZ, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

RODRIGUES JR, A. S. A etnografia e o ensino de línguas estrangeiras: uma análise exploratória de seu estado-da-arte no Brasil. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.2, jul./dez. 2007, pp. 527-552.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos*. In.: *Multiletramentos na escola*. ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo. (Orgs.) São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Alfabetização e Multiletramentos. *Plataforma do Letramento*. 14/04/2019. Disponível em: [www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html](http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html) 1/3

SAMPAIO, Marisa Narcizo. LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SAITO, F. S.; SOUZA, P. N. (Multi)letramento(s) digital(is): por uma revisão de literatura crítica. *Linguagens e diálogos*, v. 2, n. 1, p. 109-143, 2011.

SELBER, S. A. *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SIGNORINI, Inês. 2013. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermediática. In: In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, p.197-210.

SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.) (1998) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras. ISBN 85-85725-33-8. Pp. 216

SIGNORINI, Inês. 2004. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada. In: Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. p. 99-110.

SIGNORINI, Inês. 2006. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola. p. 169-189.

SIGNORINI, Inês. Marilda CAVALCANTI (orgs.). 2004. *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, n. 26, p.51-80, 1997.

SILVA, M. Exigências para formação do professor na cibercultura. *Fonte*. n. 8, p. 101- 104, 2008b.

SILVA, Elaine Teixeira. Tecnologias digitais da informação e comunicação na formação de professores de língua espanhola. *Revista Transformar*, 10ª ed., 2017/1, pp. 35-45.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

STAKE, R. E. (1994). Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.

STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. madrid: morata, tradução do original de 1995, *the art of case study research*, sage publications 2005.

STREET. B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. Projeto Político Pedagógico do curso de graduação – Letras/Licenciatura. Juiz de Fora, 2014.

VÁSQUEZ. R. R., & ANGULO, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Los primeiros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Ediciones Aljibe.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; COLE, Michael. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoría de las Emociones: Estúdio Histórico-psicológico**. Madrid. Ediciones Akal S.A., 2004.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo. Ed. Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. v. 1. Madrid: Visor, 1991a.

\_\_\_\_\_. *Obras escogidas*. v. 3. Madrid: Visor, 1991b.

WARSCHAUER, M.; WARE, P. Learning, change, and power: competing discourses of technology and literacy. In: COIRO, J. et al. (Ed.). *Handbook of research on new literacies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 215-240.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

YIN, R. K. Case study research: design and methods. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002.

Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

**Anexo I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF****36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você, \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada “As novas tecnologias na formação do Professor”, desenvolvida pela pesquisadora Fernanda de Abreu Reiff, aluna regular do programa de pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e orientanda pela Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza Ribeiro.

Nesta pesquisa pretendemos discutir e analisar a compreensão do letramento digital e suas implicações nas práticas pedagógicas, observando e propondo atividades na oficina VIII – línguas estrangeiras - uso de novas tecnologias para o ensino de línguas.

O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é a necessidade de romper com o ensino tradicional e incluir, nas práticas em sala de aula, o uso crítico e o entendimento das novas tecnologias de informação.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: matrícula e participação efetiva das aulas na oficina oferecida pela faculdade de letras da Universidade Federal de Juiz de Fora; preenchimento do questionário online; participação nas discussões em sala e na entrevista coletiva; gravação dos dados.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. 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 você é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora e a outra será fornecida a você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “As novas tecnologias na formação do Professor”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de  
\_\_\_\_\_ de 2018 .

---

Nome

Assinatura participante

Data

---

Nome

Assinatura pesquisador

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF**

Campus Universitário da UFJF Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

**Nome do Pesquisador Responsável:** Patrícia Nora de Souza Ribeiro

Endereço: Rua Dr. Asclepíades da Paixão Lucas, 339, Portal da torre – São Pedro CEP: 36037462 / Juiz de Fora – MG

Fone: (32) 32134822

E-mail: patnora.souza@gmail.com

## Anexo II - Questionário inicial

### Letramento Digital - avaliação inicial

Este questionário tem como finalidade fundamentar a pesquisa de mestrado intitulada "Impactos da Oficina VIII na formação docente: estudo etnográfico sobre o uso das novas tecnologias na prática de sala de aula", a qual está sendo desenvolvida pela pesquisadora Fernanda de Abreu Reiff, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesse estudo, objetivamos mapear os usos e práticas de letramento digital que os discentes do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora apresentam antes da oficina e avaliar o impacto da mesma em suas futuras práticas como professores de línguas. Sallentamos, por fim, que não existe respostas corretas ou incorretas. Por isso, solicitamos que sejam sinceros em suas respostas, para que possamos realizar uma pesquisa que traga reais contribuições para a formação de professores e, conseqüentemente, para a comunidade acadêmica.

Endereço de e-mail \*

Endereço de e-mail válido

Este formulário coleta endereços de e-mail. [Alterar configurações](#)

Nome Completo: \*

Texto de resposta curta

Telefone/Celular: \*

Texto de resposta curta

Sexo: \*

- Feminino
- Masculino

Idade \*

Texto de resposta curta

Estado Civil: \*

- Solteiro (a)
- Casado (a)
- Divorciado (a)
- Separado (a)
- Viúvo (a)
- Outros...

**Cor/Raça: \***

- Prefiro não declarar
- Branco (a)
- Negro (a)
- Amarelo (a)
- Indígena (a)
- Outros...

**Número de Pessoas que vivem em seu domicílio, incluindo você:**

- Moro (a) sozinho (a)
- Duas Pessoas
- Três Pessoas
- Quatro Pessoas
- Cinco Pessoas
- Mais de 6 pessoas

**Grau de Instrução dos Pais: \***

- Analfabeto
- Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) Incompleto
- Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) completo
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio Completo
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo

Serviços e bens, listados abaixo, que você possui em seu domicílio: \*

- TV em cores
- Mais de 1 tv em casa
- Rádio
- Computador de mesa
- Smartphone
- Notebook/laptop
- DVD
- Tablet/Ipod
- vídeo game
- Kindle
- SmartTV
- Automóvel
- Máquina de Lavar
- Doméstica Mensalista
- Faxineira

---

- Motorista
- Tv a cabo
- Internet wireless
- telefone fixo
- Outros...

Como você aprendeu a acessar a internet? \*

- Participou de curso formal
- Aprendeu sozinho ou com ajuda de terceiros

Quantas horas por dia você fica conectado? \*

- de 1 a 2 horas
- de 3 a 4 horas
- mais de 5 horas

Quais redes sociais você mais utiliza? \*

Texto de resposta longa

---

Você possui mais de uma conta na mesma rede social? \*

Sim

Não

Se sim, o que te motivou a fazer outra conta na mesma rede?

Texto de resposta longa

Quais conteúdos você mais compartilha nas suas redes? \*

Texto de resposta longa

Você possui canal no Youtube?

Sim

Não

Se sim, como você utiliza esse canal?

Texto de resposta longa

Você participa de alguma comunidade virtual? Se sim, o que a comunidade contribui para sua prática como usuário?

Texto de resposta longa

Você conhece e/ou utiliza algum site para checar a veracidade das notícias? \*

Texto de resposta longa

Você utiliza algum site de busca específico? Qual? Por que esse site? \*

Texto de resposta longa

Você produz memes/gifs/ edita vídeos? \*

Texto de resposta longa

Quais ferramentas você utiliza para apresentação de trabalhos na Graduação? \*

Texto de resposta longa

- Você utiliza o endereço de e-mail com frequência? Qual é a finalidade do uso do e-mail? \*

Texto de resposta longa

**Anexo III - Questões norteadoras da entrevista gravada.**

- 1) Com base nas discussões sobre as aplicações e implicações das novas tecnologias da informação e comunicação, como você vê a integração dos dispositivos eletrônicos e da Internet no ensino de línguas?
- 2) Você acha que o uso das novas tecnologias em aula pode influenciar na relação professor-aluno? De que forma?
- 3) Que atividades vocês sugerem para utilizar esses recursos midiáticos em suas aulas na graduação de Letras da UFJF?
- 4) Considerando a disciplina, você percebeu alguma mudança na sua forma de pensar o ensino após as discussões sobre as novas tecnologias na oficina?
- 5) De que forma essa oficina de formação voltada para o uso das novas tecnologias contribuiu para sua prática como futuro professor de línguas?

**Anexo IV – Entrevista escrita**

1. *“O que foi para você discutir, na oficina VIII, as aplicações e implicações do uso das novas tecnologias da informação e comunicação para o ensino-aprendizagem de línguas? A oficina contribuiu para a sua prática como futuro professor? E como professor em formação no curso de Letras?”*
2. *Analise o vídeo “Metodologia vs. Tecnologia” com base nos textos lidos e discussões feitas em sala de aula sobre letramento digital e ensino.*

## ANEXO V – A narrativa teórica de Pfaffenberger

Table 3.2

**The Power Moves Associated with Technological Regularization**

<b>Stage</b>	<b>Power Moves</b>
Technological Regularization	<p><b>Exclusion:</b> Access to Technology and its social context is denied to persons who fit into certain race, class, gender, or achievement categories.</p> <p><b>Deflection:</b> The technology provides compensatory goods or services to people in an attempt to deflect attention away from what is really going on.</p> <p><b>Differential Incorporation:</b> The technology is structured so that people of different social categories are incorporated into it in ways that reflect and attempt to reinforce their status.</p> <p><b>Compartmentalization:</b> Access to technology and its benefits is in principle open to all, but it is so expensive or difficult to obtain that few can enjoy it.</p> <p><b>Centralization:</b> Access to the technology and its benefits is in principle open to all, but the system is constructed so that users have little autonomy and so that significant decisions are reserved for central management.</p> <p><b>Standardization:</b> Access to the technology and its benefits is in principle open to all, but at the price of conformity to zealously maintained system standards and rules of procedure, which diminish local autonomy and marginalize local culture.</p> <p><b>Polarization:</b> Different version of essentially the same artifact are created for no reason other than to reflect and to reinforce race, class, gender, or achievement categories.</p> <p><b>Marginalization:</b> Inferior versions of an artifact are expressly created for or distributed to persons within subordinated race, class, gender, or achievement categories.</p> <p><b>Delegation:</b> A technical feature of an artifact is deliberately designed to make up for resumed moral deficiencies in its users and is actively projected into the social context of use.</p> <p><b>Disavowal:</b> An artifact that is specifically developed for menial or poorly compensated occupations is actively avoided or rejected by those of higher status, thus reinforcing the status distinctions.</p>

**The Power Moves Associated with Technological Adjustment and Reconstitution**

Stage	Power Moves
Technological Adjustment	<p><b>Countersignification:</b> Computer users surreptitiously substitute cultural narratives that undermine or contradict the process of technological regularization.</p> <p><b>Counterappropriation:</b> Computer users reinterpret dominant discourses in an attempt to alter patterns of technological access and control.</p> <p><b>Counterdelegation:</b> Computer users engage in micropolitical acts of modification that adapt technology to users.</p>
Technological Reconstitution	<p><b>Antisignification:</b> Computer users create counterartifacts that displace the politics of technological regularization.</p> <p><b>Reintegration:</b> Counterartifacts are coopted and brought back into the controlled space of regularization.</p>