

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

GERSION RODRIGUES MARQUES

LETRAMENTO DIGITAL:
Desafios na Formação Universitária no curso de Letras da UEG – Campus/Porangatu

ANÁPOLIS

2019

GERSION RODRIGUES MARQUES

LETRAMENTO DIGITAL:

Desafios na Formação Universitária no curso de Letras da UEG - Campus/Porangatu

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), como requisito parcial para a qualificação em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

ANÁPOLIS

2019

GERSION RODRIGUES MARQUES

LETRAMENTO DIGITAL:

Desafios na Formação Universitária no curso de Letras da UEG – Campus/Porangatu

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Campus de Ciências Sociais e Humanas – CCSEH/UEG – PPG-IELT
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira
Campus de Ciências Sociais e Humanas – CCSEH/UEG – PPG-IELT
Membro Interno

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília – UnB – PPGL
Membro Externo

Prof.^a Dr.^a Viviane Pires Viana Silvestre
Campus de Ciências Sociais e Humanas – CCSEH/UEG - PPG-IELT
Suplente

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Barbra Sabota, por tornar “certas” reflexões e interpretações possíveis e, também, por ser um exemplo de dedicação e profissionalismo.

Ao professor Dr. Ariovaldo, por manter o desejo da formação continuada sempre vivo na minha vida, por suas preciosas ponderações na qualificação e pela disposição em partilhar o conhecimento.

Ao professor Dr. Kleber, por ter aceitado o convite para participar da qualificação e por suas valiosas contribuições.

Ao meu pai, Gerson, e, principalmente, à minha mãe, Joaquina, que nunca mediu esforços para estar ao meu lado.

Aos meus irmãos e irmãs que, de alguma forma, me incentivaram a chegar até aqui.

A todos os colegas da turma do mestrado, especialmente à minha “irmã Ju”, Juliana Squinca, pela forma acolhedora com que se propôs a conduzir nossa amizade; à Regina, por sua dedicação e parcerias; à Myrlei, por estar sempre disposta a ouvir minhas angústias e alegrias; à Gislene, por estar sempre disposta a dar uma palavra amiga; à Sara, pelo otimismo diante da vida; e à Alda, por não medir esforços para ajudar o outro.

A todos os professores que contribuíram com a minha formação, em especial à Maria Alves, que não se limitava à aplicação de conteúdos conceituais, mas tinha um olhar humano para lidar com os seus alunos, principalmente aqueles que viviam em situações desfavoráveis.

À Dllubia Santclair e Aline Caldeira, pelo constante incentivo ao trabalho e por sua disposição em contribuir com sugestões e leituras críticas.

À Maria Hilda Jorge Coelho, por sua leitura atenciosa e por sempre estar disposta a ajudar.

Aos professores do curso de Letras, Maria Aparecida Barros de Oliveira, Maria José Alves de Araújo Borges, Valdilene Elisa da Silva, Vanessa Costa dos Santos e Lorrani Naiara Ferreira Carvalho, por contribuírem com leituras e incentivos.

À Mirela Adriele da Silva Castro, por seu cuidadoso trabalho de revisão.

A todos os meus alunos, por me proporcionarem a missão de ensinar e, ao mesmo tempo, de aprender.

*“Onde quer que o homem sonhe, profetize ou poetize,
outro se ergue para interpretar.”*
(RICOEUR, 1977)

RESUMO

Nesta pesquisa, objetivamos perceber em que medida os participantes ampliaram o entendimento de letramento digital a partir das discussões nas rodas de conversa a fim de verificarem se pensam ser capazes de atuar no desenvolvimento de eventos de letramento digital na sua futura ação docente. Trata-se de um estudo de natureza qualitativo interpretativista (FLICK, 2009), realizado com acadêmicos do curso de Letras. Sabemos que o processo de globalização acelerou ainda mais o desenvolvimento das tecnologias e impactou diretamente na vida social, cultural, política, econômica e educacional das pessoas. Portanto, na busca pela compreensão dessa complexa realidade do mundo hodierno, instauramos discussões de textos, passagens e citações, com o intuito de fazer com que os acadêmicos tenham ou ampliem o entendimento do letramento digital para atuar adequadamente com os recursos advindos das tecnologias digitais, ou pelo menos as considerem em suas práticas cotidianas. Esses pressupostos favorecem a problematização e, conseqüentemente, a aplicação de práticas pedagógicas adequadas para a produção de conhecimento, na tentativa de transformar a realidade dos sujeitos envolvidos e reverberar em ações efetivas. Ademais, o letramento digital é uma prática social culturalmente situada, que permite aos sujeitos fazerem a leitura do mundo e de si mesmos, respeitando suas subjetividades e identidades, ao mesmo tempo em que se valoriza a alteridade e a empatia. Assim, com as inovações no mercado de trabalho surge o conceito sociotécnico (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010) e, com ele, a ideia do design (COPE; KALANTZIS, 2000; LEFFA, 2017), o qual tem os seus efeitos amplificados pelos recursos da linguagem multimodal (COPE; KALANTIZ, 2009). Para compreender, então, os impactos das tecnologias recorremos à pedagogia dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO, 2012, 2013) e à teoria dos letramentos múltiplos (MASNY, 2010) – personificada no caráter plural das práticas, sempre processuais – e a contingencialidade instanciada pelo movimento de devir. Diante disso, surge o letramento digital (BUZATO, 2006; MONTE MÓR, 2017; SABOTA, 2017), que favorece o uso das tecnologias digitais para além do conceito instrumental e técnico ao permitir um posicionamento crítico reflexivo e de agência. Para tanto, com o intuito de desvelar práticas pedagógicas eficazes, trazemos as considerações de teóricos quanto à formação de professores em estágio inicial para as TDIC (BRAGA, 2007; MENEZES DE SOUZA, 2011; SABOTA, 2017), bem como o conceito de modernidade líquida (BAUMAN, 2001) e cultura digital (SANTAELLA, 2005, 2007). Ao analisar o material empírico, percebemos que os participantes apresentam uma aproximação quanto ao uso, o qual se dá mais de maneira instrumental e técnica e menos reflexiva. Já em relação ao conceito, há no grupo quem apresenta reflexão, problematizações e entendimento de acordo com o do que vem a ser o letramento digital.

Palavras chaves: Tecnologia digital. Formação inicial de professores. Letramento digital.

ABSTRACT

In this research, we aimed to understand the extent to which participants broadened the understanding of digital literacy from the discussions in the rodas de Conversa in order to verify if they are able to act in the development of digital literacy events in their future teaching activity. This is a study of qualitative interpretative nature (Erickson, 1990) carried out with academics of the Curso de Letras. We know that the process of globalization has further accelerated the development of technologies and has directly impacted people's social, cultural, political, economic and educational lives. Therefore, in the search for an understanding of this complex reality of today's world, the establishment of discussions of texts, passages, and citations, which were intended to enable academics to have or broaden the understanding of digital literacy to act appropriately with the resources coming of digital technologies, or at least consider them in their everyday practices. These assumptions favor the problematization and, consequently, the application of pedagogical practices adequate for the production of knowledge in the attempt to change the reality of the individuals involved and reverberate in effective actions. Moreover, since digital literacy is a socially and culturally situated practice, it allows individuals to read, read the world and themselves, respecting their subjectivity and identities while valuing otherness and empathy. Thus, with innovations in the labor market, the sociotechnical concept emerges (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010) and with it the idea of design (COPE; KALANTZIS, 2000; LEFFA, 2017), which has its effects amplified by the resources of the multimodal language (COPE; KALANTIZ, 2009). In order to understand the impacts of the technologies, we enlisted to the pedagogy of multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO, 2012, 2013), the multiple literacy theory (MASNY, 2010) – embodied in the plural character of practices, always procedural – and the contingency, instantiated by the movement of becoming. For this purpose, digital literacy emerges (BUZATO, 2006; MONTE MÓR, 2017; SABOTA, 2017), which favors the use of digital technologies beyond the instrumental and technical concept by allowing a critical and reflective agency positioning. To do so, in order to unveil effective pedagogical practices, we bring theoretical considerations about the teacher education in the initial stage for the TDIC (SABOTA 2017, MENEZES DE SOUZA, 2011; BRAGA, 2007), as well as the concept of liquid modernity (BAUMAN, 2001) and digital culture (SANTAELLA, 2005, 2007). In analyzing the empirical material, we perceive that the participants present an approximation regarding the use, which is more instrumental and technical and less reflective. Already in relation to the concept, there is in the group who presents reflection, problematizations and the understanding that is in agreement with the understanding of what will become the digital literacy.

Keywords: Digital technology. Initial teacher education. Digital literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
F	Feminino
<i>ISR</i>	<i>Information Systems Research</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LDs	Letramentos Digitais
M	Masculino
MLT	Teorias dos Letramentos Múltiplos
OCEM/LE	Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Político de Curso
PPG-IELT	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias
Seduc	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.
TICS	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Memes	67
Figura 2 – Trecho de interação do grupo do <i>WhatsApp</i>	92
Figura 3 – Trecho de interação do grupo do <i>WhatsApp</i>	93
Figura 4 – Proposta de atividade	107
Figura 5 – Proposta de atividade	110
Figura 6 – Como os participantes começaram e como estão agora	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dissertações e teses disponíveis no BNTD sobre Letramento Digital defendidas entre 2013 e 2018	19
Quadro 2 –	Conceitos de usos instrumental, técnico e sociotécnico	27
Quadro 3 –	Sistematização e aplicabilidade do Letramento digital	40
Quadro 4 –	Perfil dos/as participantes da pesquisa	61
Quadro 5 –	Relação de textos problematizados nas rodas de conversa	65
Quadro 6 –	Os participantes da pesquisa, suas presenças nas interações e os temas	66
Quadro 7 –	Legenda das transcrições	71
Quadro 8 –	Dados do questionário inicial	75
Quadro 9 –	Uso das tecnologias, conceito de letramento digital e aplicabilidade nas propostas de atividade	111

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	12
1 UMA BREVE CONVERSA SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL	24
1.1 Sociedade e tecnologias digitais	24
1.2 Letramento crítico digital	30
1.3 A formação de professores para o cenário líquido moderno digital	41
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS	55
2.1 Delineamentos da natureza do estudo	55
2.2 Contextos da pesquisa: campo, participantes da pesquisa e mediador	56
2.2.1 Participantes	60
2.2.2 Mediador dos encontros do grupo rodas de conversa	61
2.3 Instrumentos da pesquisa	62
2.3.1 Questionários inicial e final	62
2.3.2 <i>WhatsApp</i>	63
2.3.3 Análise documental	64
2.3.4 Roda de conversa	64
2.3.5 Interações da roda de conversa em áudio e vídeo	71
2.3.6 Proposta de atividade	71
2.4 Análises do material empírico	72
3 ANÁLISE DOS DADOS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	75
3.1 Considerações acerca do letramento digital para a formação do professor	74
3.2 Discussão da análise do material empírico	112
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	117
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	132

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Com a globalização e o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais, novas demandas são postas à sociedade contemporânea. Nesse cenário, cabe ao ensino superior favorecer uma aprendizagem relevante e ampla aos sujeitos, respaldada por estudos da área e também por meio da leitura atenta de documentos oficiais bem como da observação de demandas apontadas por instâncias governamentais locais, estaduais e federais. Neste estudo, objetivamos analisar em que medida as reflexões propostas nas discussões realizadas com um grupo de acadêmicos de Letras, ao longo do período de geração de material empírico, contribuíram para a ampliação do entendimento de letramento digital pelos participantes. Outrossim, também perceber se estes sujeitos se sentem capazes de atuar nessa perspectiva em sua futura ação docente, a partir de sua formação.

O primeiro fenômeno – a globalização – é compreendido como um movimento político, social, econômico e cultural, o qual, na visão de Monte Mór (2012), culminou em transformações significativas ou mesmo radicais na economia, na educação, na antropologia, e na geopolítica, fazendo com que emergissem revisões de valores de mercado, de bem-estar, perspectivas educacionais que se apresentam, por um lado, como progresso econômico e tecnológico; por outro, há quem pense que seja uma ameaça às tradições milenares que sustentam várias culturas, estruturas de poder, e visões de mundo. Na aldeia global, a perspectiva de Menezes de Souza (2011) impõe a professores maneiras diferentes de atuar na sala de aula, principiando pela forma de agir e interagir com alunos e materiais, tendo em vista os fluxos de capital e de informações. Uma postura acrítica, instanciada pela complexidade e multiplicidade do processo de globalização, pode levar os sujeitos a agirem de forma homogeneizante, integrando-os sem qualquer traço idiossincrático em detrimento do exercício da subjetividade e do arbítrio do sujeito. Esses argumentos reforçam o debate em torno da formação de professores para lidar com a forma de problematizar e romper com a lógica linear e tradicional de transmissão do conhecimento. Para fins deste estudo, focalizaremos no segundo segmento, o qual exigiu novas formas de letramentos para fazer sentido frente a era digital.

É evidente que o limiar do século XXI trouxe inovações substanciais às tecnologias digitais com as quais as pessoas têm contato e que utilizam no seu cotidiano. Essas inovações foram percebidas e problematizadas pelo *New London Group* (Grupo de Nova Londres) nos últimos anos da década de 1990. Os componentes do grupo se reuniram e propuseram a pedagogia dos multiletramentos na busca de respostas acerca dos letramentos em vista de uma sociedade multicultural e em face da multimodalidade de textos em constante desenvolvimento.

Ademais, houve, também, a preocupação de adequar o ensino às demandas da vida pessoal e para o mercado de trabalho.

Duas décadas depois do encontro que viu surgir o manifesto dos multiletramentos, as tecnologias digitais começaram a fazer parte do cotidiano das pessoas mundo afora. Portanto, apenas o letramento convencional da leitura e da escrita no material impresso já não é suficiente para promover uma aprendizagem que faça sentido para as novas demandas de aprendizes que adentram as salas de aula todos os anos. Diante disso, o surgimento de novos letramentos, como o digital, pode propiciar outras maneiras de gerar conhecimento diferentes do modelo tradicional. No entanto, para que haja construção de sentido nesse contexto, as instituições de ensino são convidadas a promoverem uma formação universitária ampla para que estes sejam capazes de atuar no contexto escolar no que tange à apropriação e ao uso crítico das tecnologias digitais.

Nossos jovens já contam com ferramentas de acesso à informação, à comunicação e interação social há algumas décadas, o que acarretou a necessidade de novos letramentos para lidar com novas formas de fazer sentido no meio digital. Com essas proposições de sentido, o ensino tradicional, linear, convencional, não consegue abarcar os impactos e as mudanças que as tecnologias digitais impõem ao ensino e às práticas sociais de leitura e escrita.

Diante disso, é relevante propiciar contextos de aprendizagem para que o professor em formação universitária desenvolva o letramento digital, haja vista que, como nos informam Lankshear e Knobel (2008), este permite que os aprendizes gerem informações e saibam readaptá-las, usá-las, divulgá-las para um público determinado em consonância com procedimentos, habilidades e propósitos específicos, os quais envolvem a capacidade de construir sentidos com uma complexa performatividade social, o que permite reativar conhecimento, lógicas, metodologias e ainda fazer outras emergirem.

Destarte, o cenário das tecnologias combina com uma educação ancorada na distribuição e na colaboração, capaz de favorecer a autoria do aluno, uma vez que ele pode ser, ao mesmo tempo, consumidor e criador de informação e conhecimento, ou seja, o aprendiz tem a possibilidade de ser protagonista do processo de sua própria aprendizagem. Assim, com o desenvolvimento de novas habilidades e competências a partir do uso intencional das tecnologias digitais, redes sociais, aplicativos, entre outros, conectados à *internet* os aprendizes podem, segundo Rojo (2012), participar das novas práticas sociais, oriundas da diversificação e da amplificação do universo tecnológico.

Por uso intencional entende-se a capacidade que os usuários têm de saber selecionar informações e utilizar os recursos digitais de forma a criar e a gerar conhecimento que faça

sentido para o seu cotidiano. Esses fatores fornecem subsídios para que os aprendizes exerçam seus direitos nos diversos contextos da vida social, cultural, política, econômica e educacional, visto que o acesso às tecnologias vinculadas à linguagem é um direito do indivíduo previsto na Constituição Federal vigente e nos principais documentos oficiais da educação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O professor em formação precisa acompanhar as atualizações advindas dessa nova configuração tecnológica frente às novas habilidades que seus alunos precisam ou venham a desenvolver para construir sentido, tendo em vista que as práticas sociais acompanham o desenvolvimento social como um todo. Vemos quantas atividades apareceram desde o surgimento do computador pessoal e da *internet*. Isso sugere que os aprendizes devem se preparar para enfrentar o mundo de liquidez problematizado por Bauman (2001), o qual caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma cujos efeitos são uma sociedade cada vez mais privatizada e individualizada. Nesse sentido, os sujeitos são responsabilizados pelo sucesso e fracasso para se encaixarem numa sociedade cada vez mais seletiva nos campos econômicos e sociais. Ao discutir o tema, o autor procura instigar reflexões e interpretações nas quais os envolvidos sejam capazes de se perceberem enquanto sujeitos do processo ao ampliarem os diversos laços afetivos, bem como atentarem para os perigos do consumismo.

Diante disso aparece a ideia de ubiquidade, proposta por Cope e Kalantzis (2009a), a qual traz uma série de consequências para o ensino e a aprendizagem, dentre elas o acesso à informação e à comunicação, que pode acontecer em qualquer lugar, mudanças na construção do conhecimento, a partir da abundância de informação e da ausência de filtros, e, principalmente, uma alteração nos procedimentos de estudo quando se leva em consideração o uso de celulares e dispositivos eletrônicos em geral, os quais permitem ter acesso à *internet*.

Nessa perspectiva, para atuar no cenário das tecnologias digitais, uma formação universitária, que leve em consideração as visões críticas, pode facilitar a aprendizagem dos acadêmicos, uma vez que essa é uma realidade que não há como ignorarmos. Assim, problematizar questões referentes ao letramento digital pode contribuir com a ampliação de conhecimentos da área de estudos de línguas e, conseqüentemente, com a formação de professores, pois o letramento digital permite compreender a multiplicidade de linguagens e culturas criadas pelo universo digital, ao promover uma reflexão crítica de como produzir conhecimentos diferentes daqueles conseguidos pelo letramento tradicional. Recorremos a Prensky (2010, p. 12) para sustentar essa ideia, para quem “os problemas de amanhã não podem ser resolvidos com as mentes de ontem”.

A linguagem digital destaca o modo ampliado com que o conhecimento se organiza. É possível, segundo Monte Mór (2017), que nossos alunos, ao se depararem com dispositivos eletrônicos e digitais, cujo funcionamento desconhecem, sintam-se à vontade para aprender por meio da tentativa e do erro, visando enfrentar e dar conta do desafio. Logo, percebemos um descompasso na forma com que os aprendizes experienciam as tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula.

Diariamente, esses aprendizes estão imersos nos recursos digitais e conseguem aprender em contato com as novas linguagens propiciadas pelo uso desses equipamentos, no entanto, quando esses recursos são empregados em sala de aula, nem sempre seus efeitos para o processo de ensino e aprendizagem são satisfatórios, visto serem utilizados de forma instrumental e técnica. Presume-se, então, que para superar esse contexto desfavorável, professores universitários procurem construir propostas didáticas desafiadoras para a formação dos acadêmicos, tanto individual quanto colaborativamente, no intuito de promover a pesquisa, a reflexão e a investigação sobre as epistemologias digitais, uma vez que elas desafiam professores e instituições a se deslocarem do ensino tradicional.

Com o intuito de ampliar conceitos e perceber o comportamento dos alunos na formação acadêmica em relação às tecnologias, o estudo apresentado desenvolveu-se de forma qualitativa interpretativista (FLICK, 2009), embasado por leituras concernentes ao letramento digital. O viés qualitativo tem se afirmado como um campo do saber que valoriza a subjetividade a partir dos fenômenos que envolvem os seres humanos nas áreas de ciências humanas e estudos da linguagem. Ademais, uma pesquisa feita com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo e nela se busca refletir, perceber, compreender e ampliar conceitos sem recorrer ao caráter determinista e restritivo.

A construção de sentidos em práticas de letramento respeita as especificidades dos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo em que também valoriza o grupo ao qual pertencem. Para Street (2012), as práticas de letramento se distanciam do contexto imediato em que os eventos ocorrem, sendo amplificadas à medida que interpretadas em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados, não sendo totalmente observáveis por envolverem valores, atitudes e relações sociais. Por sua vez, o autor informa que eventos de letramento estão associados às situações interativas mais imediatas entre sujeitos e materiais escritos, que podem ocorrer em diferentes espaços sociais, pois trazem convenções e pressupostos que permitem ampliar os processos culturais, sociais e políticos. Além do mais, tudo que acontece pode ser capturado por imagens e se manifesta no ato de folhear o jornal, nos sinais de trânsito, etc.

Sabemos que os dispositivos móveis digitais – como *smartphones* – acompanham os sujeitos o tempo todo, entretanto, não é uma tarefa fácil incorporá-los ao fazer acadêmico, uma vez que pode haver resistência e sentimento de incredulidade, por parte de professores, quanto aos efeitos que tendem a provocar no processo de ensino e aprendizagem. Porém, não se pode negar que a cada dia esses recursos estão sendo inseridos paulatinamente na realidade das instituições de ensino. Segundo pesquisas que estudam os impactos do conhecimento sobre o digital, não basta trazer aparelhos tecnológicos para o contexto escolar, é preciso transcender e fazer construir práticas sociais significativas entre os interagentes do evento educativo. Estudiosos advertem que se requer, para trabalhar nesse cenário, uma nova formação relativa ao processo de letramento, caso contrário alunos e professores podem se sentir desmotivados e isso cria um descompasso entre as instituições de ensino e a sociedade (MONTE MÓR, 2017). Em vista dos assuntos apresentados, percebe-se que a ideia de letramento, multiletramento e letramentos múltiplos são as que melhor se adequam para problematizar diferentes práticas sociais tanto de leitura e escrita convencional quanto no contexto das tecnologias digitais.

O profissional é convidado a revisitar epistemologias (em constantes atualizações) que lancem luz à sua práxis, por isso a decisão de estudar as contribuições da interação dos indivíduos com os demais e com as tecnologias fez parte das minhas intenções de pesquisa desde a graduação em Letras: Português/Inglês e respectivas literaturas. Venho de uma educação tradicional, linear e voltada para a transmissão e a retenção de conteúdo, principalmente, durante a formação em minha educação básica. Vale ressaltar que tive uma defasagem ano-série quando morei no estado do Pará por motivos de força maior. Dos seis anos que vivi nesse estado, pude estudar por apenas dois anos ininterruptos. Ao retornar para o meu estado de origem, Goiás, continuei meus estudos, já com 12 anos de idade, cursando a antiga 5ª série do ensino fundamental. À época, pouco se falava e tampouco se usavam tecnologias além das tradicionais (quadro-giz, livros impressos e aparelhos reprodutores de áudio). Na universidade, tive o privilégio de ter uma professora de inglês que usava regularmente outros recursos tecnológicos, como o laboratório de línguas com computadores e aparelhos reprodutores de áudio e vídeo (televisores e aparelhos de DVD, projetores digitais tipo *data show*). Percebi que a prática pedagógica dela se diferenciava da dos demais, pois buscava construir sentidos para o ensino, mas sentia-me inquieto por não ter habilidade técnica nem instrumental para manusear as então novas tecnologias, em especial o computador e seus vários recursos acadêmicos e didáticos.

Proveniente de Porangatu, uma cidade do interior, ao norte do estado de Goiás, cujo desenvolvimento econômico se pauta pelo agronegócio – iniciado na década de 1960 –, meu

contato com as mídias digitais e a *internet* foi tardio, portanto, senti falta dessa inserção e compreensão do uso das tecnologias como prática social e cultural na minha formação enquanto professor. Minha carreira docente na graduação se deu em princípio no curso de Letras na cidade de São Miguel do Araguaia, no ano de 2006. Tive minha transferência efetiva por meio de um processo seletivo simplificado para o Campus-Porangatu em 2007, onde atuo até o momento. Posteriormente, concluída a graduação e já como professor de inglês, adquiri meu primeiro *laptop*, mas o uso que conseguia fazer dele não ultrapassava o instrumental, ou seja, se limitava à digitação de textos, busca de conteúdos e ao envio e recebimento de *e-mails*, bem como armazenamento de informação. O computador pessoal proporcionou e agilizou a elaboração de provas e atividades e o *download* de imagens e músicas e, ainda, pesquisas na *web* sobre os assuntos abordados, como filmes, perfis de redes sociais, entre outros. O *e-mail*, por sua vez, servia para solicitar livros do professor de inglês das editoras, enviar e receber informes e documentos da e para a coordenação de cursos. Utilizei também esse recurso para manter contato com um amigo americano.

Posteriormente, tive a oportunidade de ampliar os meus conhecimentos na área de tecnologia digital quando fui convidado a ministrar a disciplina de Inglês Instrumental no Curso de Sistema de Informação. Diante disso, enquanto professor de inglês, procurei utilizar mais os recursos digitais nas minhas aulas, com o intuito de enriquecê-las, porém, ainda assim, não conseguia passar do nível técnico. Apesar de alcançar algum êxito, os fatores intencionalidade e uso consciente estavam ausentes das propostas de atividades em sala de aula.

Atualmente, faço parte do quadro de professores de inglês no Campus Porangatu, contexto no qual ocorreu a pesquisa, com as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III, Laboratório de Comunicação Escrita em Língua Inglesa II, Laboratório de Prática Oral em Língua Inglesa II e Língua Inglesa III. Além de trabalhar com livros, seleção de materiais impressos confeccionados, eu também utilizo computadores, *laptops*, *Datashow*, *slides*, entre outros. Esses recursos possibilitam problematizar comerciais, propagandas vídeos, recortes de cenas de filmes, séries. Incentivo também a produção e compreensão oral por meio de aplicativos, como o *WhatsApp* para trabalhar com leituras de músicas, responder a perguntas sobre temas políticos que nossa sociedade vivencia. Procuro incentivar os discentes a apresentarem seus trabalhos com uso dos recursos digitais a fim de mobilizar os diferentes saberes dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, justifico esta pesquisa com base nas mudanças da sociedade globalizada e digital, as quais sugerem outras concepções de letramento, que atentem para novas formas de subjetividades. Percebi, então, que era contraproducente questionar a ausência de perspectivas

que desafiassem a produção de sentidos dos alunos e viabilizassem a reflexão, a consciência crítica na busca pelo combate às desigualdades e a transformação social. Para tanto, de maneira a alcançar melhores resultados nas práticas pedagógicas, devia problematizar e lançar novos olhares para a forma de produzir conhecimentos oferecidos pelas tecnologias digitais, visando mais possibilidades de inclusão social e diminuição de desigualdades de condições de educação linguística. Essas inquietações me levaram a perseguir o sonho do mestrado para que, assim, pudesse ampliar meus conhecimentos, na tentativa de enriquecer a aprendizagem que valorizasse o uso intencional em detrimento da utilização voltada para a tecnicidade e a ludicidade, na tentativa de chamar a atenção dos envolvidos.

Acredito que a pesquisa a qual me propus a fazer pode contribuir para preencher anseios trazidos desde a minha formação, ampliando minhas práticas pedagógicas e as dos meus alunos e participantes da pesquisa quanto ao uso crítico das tecnologias digitais. Na tentativa de perceber se houve a ampliação de uma concepção de letramento digital, realizei uma busca, em 2018, no banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por trabalhos que tratassem do letramento digital. Para tanto, pesquisei a partir do descritor “Letramento Digital” e obtive 35.798 resultados entre mestrados e doutorados. Ao fazer o refinamento no intervalo de 2013 a 2018 para a categoria mestrado, foram encontradas 11.030 dissertações. Continuei com o refinamento para a Grande área de Conhecimento (Linguística, Letras e Artes), área de conhecimento (Letras), Área de Avaliação (Letras Linguística) e Área de Concentração (Estudos Linguísticos), obtendo, respectivamente, a seguinte quantidade 1.334, 658, 506 e 40. Das 40 dissertações, apenas três se aproximavam do tema letramento digital, tratando de tecnologias digitais de modo geral.

Em consonância com o mestrado, segui o mesmo padrão para o doutorado tanto para o período de tempo quanto para o descritor e demais áreas. No primeiro refinamento, obtive 4.690, e, no último, com a Área de Concentração (Estudos Linguísticos e Literários) marcada, foram encontrados 05 (cinco) teses.

Os trabalhos apresentados constam de temáticas que tratam das tecnologias digitais e redes sociais e são relevantes para a formação de professores para o uso das tecnologias, porém, no levantamento, a partir da perspectiva da área de Linguística, Letras e Artes e seu respectivo afunilamento para a área de concentração dos Estudos Linguísticos, a temática abordada – letramento digital na formação de professores – não foi encontrada.

Quadro 1 – Dissertações e teses disponíveis no BNTD sobre Letramento Digital defendidas entre 2013 e 2018

Trabalhos que se aproximam da temática do descritor 'letramento digital'				
Autor	IES	Nível	Ano	Título
Ana Paula de Souza Lima	Universidade Federal do Mato Grosso	Mestrado	2013	As Asas da Mudança: incertezas e desafios de uma professora em uma sala digital de língua inglesa
Elidi Preciliana Pavanelli	Universidade Federal do Mato Grosso	Mestrado	2014	As águas das tecnologias digitais: os dizeres de um grupo de professores
Vania Aparecida Lopes Leal	Universidade Federal de Viçosa.	Mestrado	2015	Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de Língua Espanhola
Maria Inês de Oliveira	Universidade de São Paulo	Doutorado	2015	O discurso de materiais digitais de ensino de inglês para negócios: conflito de vozes na constituição de subjetividades do sujeito corporativo num mundo globalizado
Christiane Elany Brito de Araújo	Universidade de São Paulo	Doutorado	2014	Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês online

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Capes (2018).

Do ponto de vista acadêmico, dada a ausência de trabalhos específicos na área de práticas de letramento digital, tanto nacional quanto localmente, a pesquisa pode contribuir com o fortalecimento da formação docente para viabilizar e integrar o uso consciente das tecnologias digitais, a fim de favorecer mudanças nas práticas pedagógicas. Ressalta-se, também, que este trabalho pode contribuir com sujeitos autônomos e crítico-reflexivos para atuar neste mundo hodierno e complexo, que vivenciem a cidadania ativa no campo econômico, político, cultural e social.

As esparsas pesquisas nos convidam a refletir sobre a urgência de ampliar os estudos sobre a formação de professores para o desenvolvimento de eventos de letramento digital, conciliando teoria e prática. Uma vez que vivemos em uma sociedade que se encontra cada vez mais imersa no estilo digital, sugere-se, nesse contexto, que a práxis dos profissionais esteja voltada para o ensino e a aprendizagem, os quais estejam atualizados com as novas demandas da sociedade contemporânea. Percebemos que há diversos contextos em que os sujeitos convivem com esses recursos, contudo, há muito a ser feito e aperfeiçoado frente ao seu uso intencional. Isso vem comprovar que há ainda falhas na implementação de uma política pública que valorize e priorize os artefatos digitais, entretanto, isso não quer dizer que não houve avanços nesse campo com dispositivos digitais que permitem acesso à *internet*. É sabido que

temos muito trabalho pela frente, por isso, espera-se que os envolvidos no processo, sejam eles professores, gestores de instituições de ensino, cidadãos e autoridades públicas, se juntem, a fim de unir forças, no sentido de superar as possíveis deficiências nesse campo que, se bem gerido, pode propiciar o desenvolvimento pessoal e coletivo com responsabilidade social.

Várias pesquisas recentes demonstram o interesse de pesquisadores a respeito das tecnologias digitais quanto à sua adequação de uso para a geração de conhecimento. Porém, sua inserção nas instituições de ensino causa incerteza e desconforto para aqueles que não reconhecem seu potencial para construir propostas pedagógicas. Matsumoto (2013) aponta que, nos espaços educacionais, a inserção das tecnologias digitais e a cultura digital nem sempre propiciam interação entre os sujeitos e tampouco viabilizam diversas possibilidades de colaboração no fazer pedagógico, haja vista que são trabalhadas com propósitos diversos daquele que tornam a cultura digital popular. Assim, o fortalecimento da formação universitária permite que os professores sejam submetidos a práticas pedagógicas inovadoras e respondam às demandas educacionais que envolvem o uso das tecnologias digitais crítica e criativamente, dando-lhes significados e funções, além de entendê-las para além de seu uso técnico ou instrumental.

Ancorado, então, nesse cenário, a presente pesquisa soma-se a outras para a ampliação de conhecimento concernente à área das tecnologias digitais. Assim, o trabalho se justifica na medida em que procura desenvolver e analisar propostas pedagógicas que visem analisar o mundo hodierno no qual estamos inseridos. As proposições do estudo pretendem contribuir com a formação universitária para a superação do uso apenas instrumental, técnico e de adorno das tecnologias, em direção a práticas que desafiem seus aprendizes a desenvolver o letramento digital e a vivenciar a reflexão, a problematização e a criticidade, de maneira a construir uma cidadania plena.

Ao levar em consideração toda a argumentação aqui exposta, propõe-se o seguinte questionamento: os professores em formação universitária, mesmo fazendo parte dessa nova demanda que adentra as instituições de ensino superior e estando rodeados por dispositivos digitais, têm tido uma formação adequada para construir sentido no uso das tecnologias digitais em sua (futura) práxis? Com o intuito de apresentar possíveis respostas para a questão levantada foi realizado um questionário inicial e um final, dez rodas de conversa e uma proposta de atividade visando o uso das tecnologias e o letramento digital. Vale ressaltar que essa atividade foi aplicada em uma aula que privilegiou o letramento digital, ministrada pelos sete participantes da pesquisa, todos alunos universitários em formação do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Campus Porangatu.

Durante os encontros, foram trabalhados alguns textos sobre letramento digital, detalhados mais adiante. Considerando a importância da formação de professores universitários para a inserção das tecnologias digitais em sala e seu impacto para o ensino e a aprendizagem, procurei problematizar os textos para que as informações se transformassem em conhecimento como prática social, cultural e historicamente situada. Em face disso, apresento o objetivo geral da pesquisa, a saber: analisar em que medida as reflexões propostas nas discussões realizadas com um grupo de acadêmicos de Letras ao longo do período de geração de material empírico contribuíram para a ampliação do entendimento de letramento digital pelos participantes e perceber se estes sujeitos se sentem capazes de atuar nessa perspectiva em sua futura ação docente a partir de sua formação.

Assim, pretende-se, com este estudo, responder às seguintes perguntas de pesquisa: como a noção de tecnologias digitais mudou a partir do curso? e qual é o uso que os participantes fazem dessas tecnologias após concluí-lo? Para tanto, recorri a dois objetivos específicos, que se desdobraram a partir das indagações surgidas, as quais visam entender em que medida a noção/o conceito de tecnologia variou durante as rodas de conversa, além de analisar as propostas didáticas dos alunos para entender que uso eles fazem das ferramentas tecnológicas. Esses objetivos, portanto, se justificam por essa geração estar acostumada a trabalhar com os desafios do letramento digital. Entretanto, percebi que há, no curso de Letras, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2016), a intenção de prepará-los para atuar de forma crítica e reflexiva na docência de línguas o que vem ao encontro dos princípios e metas estabelecidos pelos Governos Federais e Estaduais em aumentar o acesso à Universidade Pública, formando profissionais de excelência.

Nessa perspectiva, a fim de contemplar os questionamentos e objetivos elencados diante das mudanças promovidas pela diversidade de cultura e linguagem digital que potencializa o texto multimodal, recorre-se, nesta pesquisa, a alguns teóricos do multiletramento que estudam os impactos da multiplicidade de culturas e semióticas oriundas das tecnologias digitais (COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO, 2012, 2103; SANTAELLA, 2007). A fim de contribuir para além do uso instrumental e das habilidades técnicas no universo virtual surge um novo conceito: o letramento digital, que pode proporcionar a reflexão, a problematização e a crítica (BUZATO, 2006; FREITAS, 2010; REIS, 2017). Embasamo-nos, também, nos conceitos de letramento crítico, para tratar das relações sociais, culturais e políticas (JORDÃO; FOGAÇA, 2007), e de linguagem digital, que potencializa novas maneiras de pensar e de agência (MONTE MÓR, 2017), de formação de professores para lidar com o letramento digital (BRAGA, 2007; FREITAS, 2010), no emprego de tecnologia digital no

contexto de formação universitária (SABOTA, 2017), na formação do professor para o mundo complexo, globalizado e múltiplo (MENEZES DE SOUZA, 2011), bem como no conceito de modernidade líquida, que discute a fluidez das relações e a descartabilidade mais acentuada de itens de consumo imediato (BAUMAN, 2001).

Por fim, recorre-se a documentos que regulam a proposta dos cursos, tais como o Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2016), bem como a Matriz do Curso (2015), para embasar e dar respaldo legal a uma educação linguística, que contribua com a formação universitária de professores em direção ao desenvolvimento em maior ou menor grau do letramento digital. Além desses, há outros documentos, como as Orientações para Diretrizes dos cursos de Letras (BRASIL, 2001a) e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001), além da Base Nacional Comum Curricular (2017), utilizadas com o objetivo de fortalecer e orientar a (re)elaboração curricular e garantir uma formação que considere o uso das tecnologias em contexto de línguas diante do constante desenvolvimento e aprimoramento dos artefatos tecnológicos em contribuição com a formação de professores em contexto da práxis, ao ter em vista os eventos de letramento digital.

Na introdução, foram expostas algumas motivações que nos impulsionaram a realizar este trabalho, além de apresentar as perguntas e os objetivos de pesquisa, algumas indicações dos caminhos metodológicos e a construção da investigação. No primeiro capítulo, tecem-se considerações sobre a relação da tecnologia com a sociedade, os desdobramentos dos letramentos e linguagem digital, multiletramentos e suas implicações como prática social e cultural dentro e fora das salas de aula, além da relação ante os eventos de letramento digitais e formação de professores na contemporaneidade.

No segundo capítulo, traçam-se a natureza e as razões pelas quais este estudo pode ser considerado um estudo qualitativo. Também são apresentadas certas características que formam o contexto do trabalho em que esta investigação se instaura. Discorrem-se, ainda, sobre os instrumentos incorporados na análise e os procedimentos adotados para a coleta do material empírico no decorrer do percurso metodológico, o qual se deu por meio da cristalização. No último capítulo, apresenta-se a análise das interações dos sujeitos de pesquisa, sob a forma dissertativa-interpretativista, sob o espectro das considerações teórico-metodológicas, cujo balizamento garantiu a interpretação do material empírico por intermédio da lente do cristal. Desse modo, acredita-se que a pesquisa traga contribuições que ajudem os participantes a gerenciar as tecnologias digitais tanto no campo teórico quanto em uma prática que favoreça a implementação dos eventos de letramento digital na futura ação docente para a produção de saberes. Nas considerações transitórias, retomam-se as perguntas de pesquisa, ao mesmo tempo

em que são apresentadas algumas reflexões acordadas pelo aporte teórico e pela análise do material empírico sobre a relevância de se considerar, na formação de professores, os saberes pertinentes aos eventos de letramento digital.

1 UMA BREVE CONVERSA SOBRE O LETRAMENTO DIGITAL

O século XXI traz, em seu bojo, o crescente desenvolvimento das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), as quais promovem mudanças no cotidiano das pessoas, tais como o comportamento do sujeito perante as tarefas diárias, formas mais flexíveis de estudar, contestação de verdades absolutas, dentre outros fatores que perpassam os meios cultural, linguístico e político. As instituições de ensino são cobradas a se adequarem a essa nova realidade e isso exige que o professor ressignifique e transforme suas práticas pedagógicas no sentido de propiciar um ensino que promova a autonomia, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos aprendizes da contemporaneidade, cuja vivência pode ser dinamizada por novas práticas sociais.

A incorporação da tecnologia digital às práticas sociais pode propiciar a intensificação e a geração de informação de forma complexa devido a sua ampla circulação por meio das tecnologias digitais (CASTELLS, 2000). Isso requer de professores em formação o aprimoramento rumo ao letramento digital, assunto a ser mais bem discutido posteriormente, a fim de promover o agenciamento e a autonomia dos aprendizes por meio de suas (futuras) práticas pedagógicas.

Desse modo, é fundamental discutirmos a relação entre tecnologia e sociedade e os caminhos percorridos pelos letramentos, com o intuito de enfatizar a perspectiva do letramento digital crítico e o como deve ser a formação universitária para esse cenário, já que a pesquisa se pauta em perceber como o professor é formado, além do modo como ocorre sua interação com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para a produção de saberes.

1.1 Sociedade e tecnologias digitais

A forma como as pessoas pensam as relações sociais e suas alterações – incluindo as formas de acesso ao conhecimento, de se comunicar e de pensar o mundo a sua volta – tem se modificado com o advento da internet e por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. A ideia de inserção das tecnologias disseminou-se com os projetos voltados para a inclusão digital, já que se torna um direito social pautado em documentos oficiais como a LDB, BNCC, entre outros, ter acesso aos aparatos tecnológicos.

Esse processo de incluir não pode ser visto apenas pelos pontos positivos, pois demanda, por parte de seus executores – governantes –, um olhar mais crítico e reflexivo, pois o uso pelo uso não contribuirá para uma formação cidadã. A perspectiva tecnológica envolve

apreender o discurso da tecnologia e não apenas os comandos de determinados programas para a execução de certos fins, qualificando melhor as pessoas para o mundo do trabalho, desenvolvendo a capacidade de influir na decisão sobre a importância e as finalidades da tecnologia digital. Isso é, em si, uma postura diretamente relacionada a uma perspectiva de inclusão/letramento digital, de política pública e de construção de cidadania não somente de quem consome e assimila um conhecimento já estruturado e direcionado para determinados fins.

Essa relação entre sociedade e tecnologia traz diversas demandas e preocupações em relação ao comportamento do sujeito frente ao uso dessas tecnologias. Todos os dias, noticiários trazem reportagens sobre crimes cometidos na internet, pais que não estão preparados para acompanhar os *sites* em que seus filhos estão “navegando”, pedofilia, contas *rackeadas*, endereços eletrônicos de compra fantasma, dentre outros diversos crimes/problemas que surgem via *web 3.0*, estágio mais avançado de interação e uso das tecnologias digitais. Com todos esses fatores negativos, como pensar em um uso consciente? Como preparar o usuário para essas adversidades? Como transformar tanta informação em conhecimento?

Um ponto a destacar que corrobora para a potencialização desses problemas é a fluidez das relações humanas, visto que o tempo se torna cada vez mais raro para as interações corpo a corpo e, assim, a demanda de comunicar-se com o outro pelos aplicativos vem crescendo de forma acelerada e entender/viabilizar um uso consciente/reflexivo é um desafio.

Signorini e Cavalcanti (2010, p. 422) apontam que “estamos compreendendo artefato digital como qualquer objeto produzido por TIC”, ou seja, tanto sistemas e programas computacionais (*software*) e suas “interfaces de usuário” quanto os objetos físicos que os abrigam (computadores, mas também os vários objetos móveis e fixos produzidos pela chamada computação ubíqua). De acordo com as autoras, os recursos tecnológicos resumem sua aplicabilidade ao senso comum, como em escritas nas telas e interações “síncronas e assíncronas” entre os usuários, por exemplo. Pesquisa (análise de 177 artigos publicados pela revista *Information Systems Research* (ISR) desde sua criação, em 1990, até 1999) realizada por Orlikowski e Iacono (2001) aponta cinco visões reportadas por Signorini e Cavalcanti (2010, p. 422):

[...] nessa pesquisa, as autoras identificam cinco visões da tecnologia a que remetem os artigos examinados, a saber: a visão instrumental [*the tool view*], em que a tecnologia é vista como ferramenta técnica, geralmente destinada a apoiar positivamente o desempenho de pessoas e grupos, independentemente do contexto; a visão representativa [*the proxy view*], em que o que se considera essencial ou crítico para o estudo da tecnologia são conjuntos de fatores mensuráveis externos ao objeto em si, tais como modos de percepção do usuário, taxas de difusão e valor monetário;

a visão de conjunto [*the ensemble view*], em que o foco é posto no processo de desenvolvimento da tecnologia e seu uso em contextos sociais; a visão computacional [*the computational view*], em que são focalizadas as capacidades propriamente técnicas de processamento, modelagem e simulação; e a visão nominal [*the nominal view*], em que a tecnologia é nomeada apenas, não é de fato descrita, conceitualizada ou teorizada.

De acordo com Signorini e Cavalcanti (2010), as três perspectivas mais consideradas pelas pessoas em relação à forma de usar as tecnologias são: a visão nominal, mais presente no *corpus* analisado (24,8% dos artigos focalizados), seguida da visão computacional (24,3%) e da visão instrumental (20,3%), o que leva as autoras a concluir que, apesar do leque de “visões” identificadas e depois de várias décadas de desenvolvimento da área de Sistemas de Informação, muitos especialistas parecem ainda estarem sendo orientados por noções já dadas e por perspectivas disciplinares muito restritas (foco nas capacidades computacionais, por exemplo).

Dentre essas noções já dadas quanto à “usabilidade” das tecnologias, destacamos três que, apesar da mudança de nomenclatura, baseiam-se no conceito proposto por Orlikowski e Iacono (2001) e Signorini e Cavalcanti (2010) e possuem usos recorrentes: o instrumental, o técnico e o sociotécnico. Esclarecemos que tais definições se tornam centrais para entendermos o uso crítico/reflexivo, defendido ao longo desta pesquisa.

A perspectiva instrumental se aplica na medida em que o usuário utiliza a tecnologia como suporte para suas práticas, geralmente de forma positiva, independentemente de contexto, porém, ela não demanda nenhuma habilidade cognitiva complexa. Seguindo as pistas dessa abordagem, podemos considerar que as tecnologias digitais são simples evolução do quadro e do material didático. Muda-se a tecnologia, mas a forma de ensinar é a mesma.

A visão técnica consiste em manusear os programas já existentes no computador, criação de artes, recorte de imagens, modelagem, inserção de movimentos, sons, cores utilizando efeitos e outros recursos disponíveis, além das interface das plataforma online. Os sujeitos conseguem incorporar uma série de competências, habilidades e técnicas ao interagir com os artefatos digitais.

Com a modernização do mercado de trabalho, houve a necessidade da expansão e mudança no foco disciplinar. Rogers (2009) afirma que não basta só a interdisciplinaridade pensada por Orlikowski e Iacono (2001), mas a transdisciplinaridade, haja vista os desafios apresentados pela computação ubíqua no campo da interação entre homem e computador. Diante disso, surge o conceito sociotécnico, que se funde com a ideia do social com tecnicidade, visando auxiliar o cotidiano do usuário com programas voltados para as interações sociais. Signorini e Cavalcanti (2010), ancoradas em De Paula (2003), destacam os três usos: o desenho de interação, o *design* comunitário e da sociocomputação. O primeiro está voltado para a criação

de sistemas sociotécnicos, que considera as atividades diárias. O segundo está interessado em uma criação que promova a interação do cotidiano e a socialização. O último volta-se para como a tecnologia afeta as relações sociais e a maneira como ela nos afeta, ao mesmo tempo em que é afetada.

A perspectiva sociotécnica foi desenvolvida para promover ganhos interativos. Um exemplo disso são os *softwares* projetados para auxiliarem em causas sociais inclusivas, cuja abordagem pudesse associar a tecnicidade à sociabilidade. Entretanto, os usuários não conseguem perceber que essa abordagem sugere que temáticas sociais, políticas e éticas fazem parte de interações mais amplas, ou seja, são implementadas em nível macro, uma vez que os benefícios sociais das tecnologias ficam restritos ao uso que o interagente faz dessas.

Com o intuito de compreender os tipos de uso, bem como os conceitos e aplicabilidades nos quais se pautam a pesquisa, foi elaborado o quadro apresentado a seguir:

Quadro 2 – Conceitos de usos instrumental, técnico e sociotécnico

Categorização de Signorini e Cavalcanti (2010) sobre os usos instrumental, técnico e sociotécnico		
Tipos de uso	Conceito teórico	Exemplos práticos
Instrumental	Na visão instrumental [<i>the tool view</i>], a tecnologia é vista como ferramenta técnica, geralmente destinada a apoiar positivamente o desempenho de pessoas e grupos, independentemente do contexto (ORLIKOWSKI; IACONO, 2001).	Ligar o computador; Enviar e receber mensagens via <i>e-mail</i> ; Digitação de textos.
Técnico	“[...] é visto como capaz de determinar e controlar os processos de decifração e leitura dos signos organizados em códigos através de analogias com ambientes e tarefas familiares ao usuário, como a analogia com o universo do escritório para a organização e manipulação de ‘documentos’ e ‘arquivos’, a analogia com a mídia impressa para a elaboração de códigos gráfico-visuais em ‘páginas’ de interfaces ‘gráficas’, a analogia com as práticas de correspondência escrita para os sistemas de ‘correio eletrônico’ etc.” (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010, p. 427).	Edição de imagens e som; Recorte de fotos; Inserção de cores.
Sociotécnico	Baseia-se na interação entre o computador e o homem onde o foco é posto em interações sociais mediadas pelo computador e pelas tecnologias de rede: a do Design de Interação [<i>Interaction Design</i>], voltado para a criação de sistemas sociotécnicos que levem em conta os usos em atividades do cotidiano (p. 219); o do Design Comunitário [<i>Community-Centered Design</i>], voltado para a criação de ambientes que favoreçam a interação e a sociabilidade (p. 219); e o da Sócio computação [<i>Socio Computing</i>], interessada “nos modos como a tecnologia afeta as interações sociais ao mesmo tempo em que é afetada por elas” (p. 220) (PAULA, 2003).	Produzir <i>softwares</i> voltados para o uso social; Projetar interfaces interativas; Criar design de interação.

Fonte: Signorini e Cavalcanti (2010).

Como apresentado no quadro, os usos recorrentes das tecnologias foram pensados de forma técnica, considerando efeitos e resultados esperados. A interação do homem com o computador cria demandas físicas e sociais, as quais impulsionam o aprimoramento das interfaces dos dispositivos tecnológicos. Assim, pode-se inferir, a partir do texto de Signorini e Cavalcanti (2009), que houve um novo olhar a partir da concepção sociotécnica para trabalhar com a multimodalidade, diferentemente da era pré-digital, que tinha como principal característica o texto monomodal.

A globalização traz, sob a influência das novas tecnologias, uma reorganização das práticas sociais e dos gêneros discursivos. Tal fator acarreta importantes alterações percebidas nos textos multimodais, marcados pela presença de múltiplas semioses em sua composição. De acordo com Signorini e Cavalcanti (2010), apesar do crescente interesse em estudar as práticas, as interações e as formas textuais e multimidiáticas sob a perspectiva tecnológica, o campo de estudo da linguagem se aproxima do senso comum, caracterizando-se por interações síncronas e assíncronas nas quais tudo se reduz à escrita multimodal nas telas. Portanto, essas percepções trazidas sobre a multimodalidade nos fazem pensar em como se apresentam os textos multimodais, bem como suas características, significados e leituras possíveis.

Nessa esteira teórica, o texto multimodal se torna uma das características da sociedade pós-tipográfica, entendendo-se que a educação contemporânea demanda a manipulação de texto e das mídias instauradas em diversas culturas (ROJO, 2012). Entretanto, é preciso que práticas educativas desafiem os sujeitos para a produção de sentido a partir dos recursos disponibilizados pela *web* 2.0 e 3.0, em que se mesclam escrita, som, imagem, movimentos.

Os textos multimodais podem ser pensados como produções que apresentam significados oriundos de múltiplas articulações, surgidas a partir de uma larga gama ou fonte de possibilidades de análise, que deverão levar em conta algumas categorias, dentre as quais destaca-se o *design*, relativo aos “próprios recursos semióticos ou o uso desses recursos. É a combinação de todos os modos semióticos utilizados que faz o design” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 45). Portanto, o *design* se constitui por meio de necessidades e conhecimentos socialmente estabelecidos, que podem ser modificados na medida em que as formas de interação social transformam a situação comunicacional.

Na atualidade, com as inovações no mercado de trabalho, houve a preocupação em desenvolver e aprimorar o *design* de *softwares* e interfaces para os computadores e dispositivos móveis. Para Cope e Kalantzis (2000, p. 19), o “design se tornou central para as inovações no mundo do trabalho, e também nas reformas educacionais no mundo contemporâneo”. Assim, trata-se da forma como os aprendizes utilizam os recursos de significação em dado momento e

em contexto específico de comunicação, a fim de realizar seus interesses.

Essa compreensão do *design* torna-se fundamental em relação à construção e às características do texto multimodal, já que a forma e as mudanças das linguagens abrangem comunidades – a vida pública e particular –, tendo como efeito uma estruturação social baseada em concepções de construção de sentido (*meaning making*), de interesse, agenciamento e multimodalidade, fundamentais para o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade. Nas palavras dos integrantes do grupo “Nova Londres”,

[a] noção de *design* conecta-se poderosamente com o tipo de inteligência criativa que os melhores praticantes necessitam para poder, continuamente, redesenhar suas atividades no momento exato da prática. Conecta-se também com a ideia de que a aprendizagem e a produtividade resultam dos *designs* (as estruturas) de sistemas complexos de pessoas, ambientes, tecnologia, crenças e textos. (NLG, 1996, p. 73).

Dessa forma, o texto multimodal é criado, na perspectiva do *design*, de forma criativa, em que os significados e sentidos são aguçados e, por isso mesmo, possibilitam diferentes interpretações, porém, redesenhado com função de executar uma tarefa (LEFFA, 2017) dinâmica de representação de linguagem, de aprendizagem e de leitura de mundo.

Nesse contexto, a leitura na tela digital se diferencia da tradicional, pois o sujeito move sua atenção para os múltiplos pontos possíveis da página, ao mesmo tempo em que sugere caminhos e trajetos diferentes de leitura. Esse tipo de abordagem potencializa os sentidos e a apreensão da mensagem, ao inter-relacionar os diversos meios de comunicação que compõem a página multimodal e, conseqüentemente, podem resultar numa reflexão crítica capaz de reivindicar pautas que interessam não só no âmbito individual dos cidadãos, mas, principalmente, no âmbito coletivo.

Diante das apresentações, uma educação linguística que priorize e propicie o entendimento de textos multimodais nos variados aportes tecnológicos permite que os usuários criem sentido a partir dos recursos oferecidos pela linguagem digital. Essa abordagem potencializa os significados, pois as pessoas podem buscar outros entendimentos que não estão presentes apenas na produção textual ou visual do material impresso. A multimodalidade exige outras apreensões de leitura, interpretação e circulação de informação e conhecimento ao associar cores, imagens, sons, formato e tamanhos diferentes. Veja o que Kress e Van Leeuwen (2001, p. 20) têm a dizer a respeito desse campo do conhecimento:

Definimos multimodalidade como o uso de diversos modos semióticos na concepção de um produto ou evento semiótico, juntamente com o modo particular segundo o qual esses modos são combinados – podem, por exemplo, reforçar-se mutuamente (“dizer a mesma coisa de formas diferentes”), desempenhar papéis complementares [...], ser hierarquicamente ordenados, como nos filmes de ação, onde a ação é

dominante, com a música acrescentando um toque de cor emotiva e sincronizar o som de um toque realista “presença”. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

De acordo com os autores, a multimodalidade está ligada à forma subjetiva de cada sujeito interpretar um mesmo evento semiótico. Desta forma, uma formação para a multimodalidade pode contribuir para a interpretação de textos multimodais em diferentes suportes tecnológicos, sendo uma alternativa para a consolidação de práticas inovadoras, críticas e estratégicas para atuar na sala de aula.

Como já mencionado, as diferentes formas de linguagem – sonora, gestual, imagética, espacial – existem desde as primeiras civilizações, mas com o surgimento das tecnologias, houve a preocupação de ressignificar tais linguagens a fim de avançar, perpetuar e compartilhar informações e transformá-las em conhecimento. Nesse contexto, muitos procuram trabalhar com práticas que programem atividades voltadas para a era digital. Desafiar e envolver os sujeitos situados na contemporaneidade se torna uma proposta ideal para empoderá-los no que se refere à capacidade de compreensão e produção digital.

Todas as considerações a respeito do uso e da inserção das tecnologias na sociedade, bem como da potencialização da escrita e leitura na era digital, corroboram para questionamentos que tratam de processos de formação do sujeito na contemporaneidade. Pensando nisso, antes de abordarmos diretamente a formação de professores, buscar-se-á expor algumas reflexões sobre os letramentos, dando ênfase ao letramento digital crítico.

1.2 Letramento crítico digital

O letramento é apresentado, conforme Soares (2017), pela primeira vez no Brasil em 1986, por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. O termo aparece novamente no ano de 1995, nos livros *Os significados do letramento*, organizado por Angela Kleiman, e *Alfabetização e letramento*, de Leda V. Tfouni, autoras com as quais dialogamos ao longo deste trabalho. Desse modo, com essas obras iniciaram-se algumas reflexões em torno do referido tema, ao ampliar as interpretações em direção a uma abordagem crítica, a qual favorecesse a formação consciente dos sujeitos no que diz respeito ao uso social da linguagem.

Kleiman (1995) amplia o conceito de letramento para além das práticas de leitura e escrita, abarcando os diversos graus e tipos de habilidades de uso da língua escrita de forma efetiva, percebendo, assim, como os sujeitos atribuem sentido às habilidades e práticas, ou seja, o conceito de letramento traz, implícita, a ideia de que a leitura e a escrita estão ligadas ao

contexto em que se inserem, cujos efeitos propiciam aos aprendizes participarem de diversos contextos da sociedade. Continua a autora (2008, p. 20) explicando que o “[...] fenômeno do letramento, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”. O sentido desse conceito vai para além das práticas sociais de leitura e escrita, ensejando a possibilidade de abarcar diversos graus e tipos de habilidades de uso da língua escrita e oral e seu uso efetivo em práticas sociais, assim como a maneira como os aprendizes e grupos atribuem sentido a essas habilidades e práticas.

Portanto, como destaca Lankshear (1987, p. 64), “ser funcionalmente letrado é ser capaz de estar à altura das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea”. Assim sendo, fora do ambiente escolar outros usos e práticas ligadas à escrita e a leitura são vivenciados, uma vez que o ambiente externo é também legitimado por manifestações culturais e sociais. Nessa perspectiva, para inserir-se em uma cultura letrada, como a atual, utiliza-se a palavra letramento, uma vez que esse fenômeno parte do ponto de vista cultural e social. Nessa abordagem, o letramento não é o conhecimento de regras e a habilidade de segui-las, mas vai além por ser, nas palavras de Lankshear, Snyder e Green (2000), um fenômeno que não pode ser tomado como algo fixo, pois está sempre em desenvolvimento. Nessa mesma direção teórica, Rojo (2002, p. 32) afirma que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas¹, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura”. Essa é, portanto, a forma mais ampla de letramento, pois permite interpretar não só a leitura e a escrita das condições históricas, mas também corrobora para questionar valores, atitudes etc. Essa ampliação da palavra letramento coaduna com a ideia de Ribeiro (2008), para quem o letramento não tem limites, e, por isso, acaba por tornar o tema complexo. O termo letramento tem sido ampliado para atender às emergências da sociedade, tendo em vista que “letrar” é mais do que alfabetizar².

Além disso, o sujeito se beneficia da leitura e da escrita para, por meio dessa condição, vivenciar e participar das atividades sociais que fazem uso da escrita. Esses conceitos de letramento e ser letrado coadunam com o pensar de Buzato (2006, p. 5): “letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo e,

¹ A perspectiva práxica é, segundo Konder (1993), uma atividade concreta que modifica a realidade. É a ação que pode ser aprofundada por meio da reflexão, auto questionamento e da teoria. Essa última remete à ação que tem o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

² Para mais discussões sobre letramento e alfabetização sugerimos recorrer às obras de Magda Soares *Alfabetização e Letramento* (2007) e *Letramento: um tema em três gêneros* (2017).

portanto, carrega traços identitários e significados compartilhados por esse grupo”. O autor explicita o caráter social e cultural do letramento na medida em que os sentidos são construídos, a partir de nuances e especificidades próprias produzidas pela sociedade em eventos coletivos e em distintos contextos socioculturais. Esses argumentos vão ao encontro da afirmação de Mattos (2014, p. 105), para quem “o letramento tem uma natureza estritamente local e que, por isso, não pode ser concebido de forma universalizante, ou seja, através de definições globais e generalizadoras”. Os efeitos sociais e cognitivos desses letramentos variam em função desses fatores, muito embora as instituições possam valorizar uns em detrimento de outros, visando certos efeitos.

Desse modo, a partir da intensificação das discussões teóricas e didáticas a respeito do termo letramento, primeiramente ancorados em Kato e, posteriormente em Kleiman (1995) e Soares (2017), já mencionadas, e também pela ampliação dos estudos dos novos letramentos (STREET, 1995) surgiu a necessidade de um novo letramento, o qual pode favorecer a formação consciente dos sujeitos no que diz respeito, por exemplo, ao uso social da linguagem. No entanto, para que houvesse uma formação significativa, o professor deveria lançar mão de uma abordagem crítica, ou seja, por intermédio do letramento crítico. Faz-se mister pontuar que as reflexões acordadas em torno do referido tema tiveram suas origens na pedagogia crítica de Paulo Freire, como debatido e advogado por Cervetti, Pardales e Damico (2001), os quais afirmam que o letramento crítico está fundamentado na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e que remente à ideia de emancipação do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico, provocando, desse modo, as mudanças, se assim desejar. Nesse cenário, Freire tece considerações sobre o papel do professor crítico no que tange ao analfabeto político. Nesse caso, para ele, analfabeto político não é a pessoa que não sabe ler e escrever, mas aquele que tem uma percepção ingênua da realidade, e, ao se alfabetizar das questões políticas, cede lugar a uma visão objetiva que reverbera na tomada de consciência da realidade (FREIRE, 1987).

O referido estudioso procurou promover a leitura de mundo e de si mesmo, ao produzir um saber que, além de original, surgiu a partir de uma educação popular, a qual foi enriquecida de um pensamento crítico e dialético, cujas facetas visavam a consciência de conotações políticas e ideológicas que poderiam ser evidenciadas mediante a argumentação da seguinte passagem:

[a] leitura mais crítica da realidade dá-se num processo de alfabetização ou não associada, sobretudo a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, e pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamou de ação contra hegemônica. Por isso que ler implica esforços no sentido de uma correta

compreensão do que é a palavra escrita, a linguagem, as suas relações com o contexto de quem fala e de quem lê e escreve, compreensão, portanto da relação entre leitura do mundo e leitura da palavra (FREIRE, 2008, p.21).

Diante da citação, depreende-se que a educação não pode ser resumida a uma educação bancária (1987), como postulado pelo autor, ou seja, uma educação que fique restrita à decodificação de palavras como acontece ainda em diversos espaços escolares, cujas aulas mantêm seu foco em estruturas ou aspectos conceituais pouco relevantes às vivências dos alunos e alunas. Entretanto, deve, antes de tudo, compreender em que contextos se produzem e se sustentam os significados culturais e, conseqüentemente, a forma de fazer a leitura de mundo. O entendimento desse complexo contexto traz para o sujeito a possibilidade de fazer suas próprias escolhas, em face das injustiças promovidas pelos opressores, cuja preocupação é a manutenção do *status quo*. A escrita, para Freire, representa palavras e estas possuem conotações sociais, culturais e múltiplas. Assim, a linguagem, por ser social e contextualizada, tem na escrita sua materialização gráfica, já que é, nessa perspectiva, uma atividade de construção de significados sociais.

Não custa ratificar que o ensino alfabetizador ao qual Freire se filia propõe uma pedagogia em que se valoriza os aspectos culturais e se confunde com a ideia do letramento de que todo conhecimento deve ir além do senso comum, ao levar o sujeito a superar a aparência de verdade, bem como a reflexão sobre aquilo que ele pensa ser legítimo e natural. Um profissional da educação que adota tal postura pode contribuir com uma formação de seus alunos, fazendo com que estes valorizem suas próprias histórias e seus cenários de saberes. Essa forma de mobilizar o conhecimento também, por outro lado, leva ao entendimento e a percepção de que se alguém vivencia e participa de outro ambiente, sua verdade pode ser diferente. As palavras do próprio Freire (2001a, p. 112) balizam essa perspectiva ao afirmar que a prática pedagógica sugere um ensino que transforme “ingenuidade em criticidade”.

A pedagogia crítica de Paulo Freire aborda o poder dividido entre dominante e oprimido e como o outro produz significado (MENEZES DE SOUZA, 2011). Essas temáticas serviram de suporte para orientar, fundamentar, pensar e alargar as interpretações dos letramentos, tendo como base as perspectivas freireanas, que, entre outras temáticas, privilegia a preocupação em superar o saber ingênuo, fruto do senso comum, e assim fazer refletir sobre sua condição individual para, então, ressignificar seu conhecimento.

Diante disso, percebe-se que a história do letramento e seu construto sofre mudanças com a complexidade e o desenvolvimento acelerado do mundo globalizado. Isso fez com que diferentes nuances fossem atribuídas a essa palavra para tentar cobrir o surgimento de novas

práticas sociais. A diversidade cultural dos povos e as diversas formas de constituição dos textos, bem como o modo de se informar e de se comunicar, propiciaram o surgimento do fenômeno chamado multiletramentos.

A pedagogia para os multiletramentos surgiu em 1996, na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, a partir de um debate entre professores, estudiosos e pesquisadores, com o propósito de discutir práticas de letramento em âmbito local. O manifesto publicado pelo Grupo de Nova Londres (*New London Group*), como ficou conhecido mundialmente (mesmo nome da cidade onde a reunião aconteceu), foi intitulado *A pedagogy of multiliteracies – designing social futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais).

A principal preocupação dos estudiosos que compunham o grupo eram as mudanças e os impactos das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas letradas dos alunos (BAPTISTA, 2016) e suas implicações para o ensino por parte dos professores e da aprendizagem por parte dos alunos. Os integrantes do grupo afirmavam a necessidade de as instituições de ensino se aterem não só às TDIC, mas também incluir, nos currículos, a grande variedade de culturas existentes nas salas de aula (ROJO, 2012).

É possível inferir que essa preocupação cultural em torno dos multiletramentos se deva ao fato de que o Grupo de Nova Londres, composto, em sua maioria, por estudiosos europeus e diferentes culturas e comunidades, estava preocupado com os cenários de uma sociedade plural e repleta de conflitos (ROJO, 2013).

Além dessas questões elencadas, já há algum tempo, os aprendizes necessitavam de atenção para o desenvolvimento de outras percepções, que pudessem conduzi-los à comunicação, à informação e à agência social, o que desencadeou a necessidade de novos letramentos, de caráter multimodal e multissemiótico (ROJO, 2012). Nas palavras da autora,

[p]ara abranger esses dois multi – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos. (ROJO, 2012, p. 13).

Como pontuado, o objetivo inicial era trabalhar a multiplicidade cultural e a semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica no contexto local de seus representantes. Indo nessa esteira de pensamento, a reflexão e a problematização precisam ser constantes, haja vista que, quando transferidas para outros cenários/locais, surgem diferentes dinâmicas sociais, econômicas, políticas, culturais e ideológicas.

Em face dessa crescente e rápida expansão dos meios de comunicação no complexo cenário cultural da sociedade globalizada, Rojo (2012) aborda o papel central das tecnologias

nos multiletramentos, cujo quadro teórico levou à atual diversidade de letramentos tecnológicos e digitais. Assim, os textos são compostos de linguagens integradas (multimodalidade ou multissemiose), o que requer capacidades e práticas de compreensão dos multiletramentos de cada uma delas para construir sentido (ROJO, 2012). Dessa forma, a palavra multiletramentos nos traz a ideia de uma diversidade cultural de produção e circulação de textos no sentido da multiplicidade de linguagens, potencializadas ainda mais com as possibilidades de hibridização na *internet* e a partir da junção entre hipertexto, o que configura a hipermídia. Listamos a seguir, segundo estudos de Rojo (2012, p. 23), algumas características relevantes dos textos multissemióticos:

- a) eles são interativos; mais do que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Logo, o lugar adequado para que eles hospedem é “nas nuvens” e a melhor forma de se manifestarem é na configuração de redes. Os novos hipertextos e multiletramentos têm como uma de suas principais características a interatividade em seus diversos níveis – na interface, nos espaços em redes etc. (ROJO, 2012). É importante sublinhar que o conceito de multiletramentos não pode ficar restrito apenas ao desenvolvimento de atividades que lidam com aspectos culturais e multissemióticos, mas, sobretudo, propiciar, por meio de práticas pedagógicas, o desenvolvimento do senso crítico frente às tecnologias, especificamente nos cursos de formação inicial de professores. Conforme Cope e Kalantzis (2009b, p. 175),

[a]s implicações pedagógicas dessa mudança na concepção subjacente de criação de significado (semiose) são enormes. [...] uma pedagogia dos multiletramentos requer que o enorme papel da agência no processo de construção de significado seja reconhecido e, nesse reconhecimento, busca criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa talvez emancipatória (tradução nossa).

As multiplicidades de linguagem mediadas por aplicativos e redes sociais operam e se concretizam por meio de dispositivos móveis ou fixos em diversas versões, tais como os *laptops*, os *tablets* e os *smartphones*, que interagem por meio do texto escrito alfabético. Essa hibridização de linguagens no processo de significação promovido pela semiose produz significações outras além das presentes no texto escrito ou visual. Destarte, diante da concepção de heterogeneidade da linguagem, o ensino não pode se sustentar nos moldes tradicionais do livro-texto ou fazer uso das tecnologias de forma técnica. Notadamente, essas mudanças estão ligadas a valores e ideologias culturais pré-existentes, como mencionado por Braga (2007, p.

80):

[...] a tecnologia, como qualquer produto social, não é neutra: sua criação ou adoção por comunidades específicas é guiada por interpretações sobre o potencial que elas têm para satisfazer necessidades sociais específicas. Em outras palavras, a direção do desenvolvimento tecnológico e das mudanças sociais dele advindas está sempre ligada a valores e ideologias culturais pré-existentes, que podem também mudar em novas direções quando a adoção dessa tecnologia transforma a própria natureza das práticas sociais pré-existentes.

A tecnologia digital tem um papel central na pedagogia dos multiletramentos e foi impulsionada, majoritariamente, pela diversidade de culturas e pela multimodalidade, revelando, por isso mesmo, a preocupação em formar discentes à guisa das transformações sociais, econômicas e culturais para o uso consciente e intencional da referida tecnologia. A formação inicial para lidar com as multiplicidades de linguagem provenientes das tecnologias digitais, problematizada pelos estudiosos dos multiletramentos, visa superar o ensino tradicional e, nesse contexto tecnológico, transformar informações em fonte de conhecimento, objetivando alcançar os aprendizes do século XXI, que parecem ter outras maneiras de aprender, tal como ressaltado por Monte Mór (2015).

Essas “novas maneiras” de aprendizagem por meio dos multiletramentos são entendidas, nas palavras dos autores citados, como algo que ocorre de forma planejada, com resultados prévios. Para Jordão (2018), os multiletramentos caracterizam as práticas sociais de letramento como se seguissem uma organização planejada, lógica e imbuída de racionalidade e intencionalidade, amparadas em orientações pedagógicas, a saber: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada. A experiência subjacente às práticas de letramento é vista como central na teoria dos multiletramentos, estabelecida por projetos estruturados e organizados, resultantes de um *design* que busca ter certo controle das atividades e focaliza no resultado/produto mediante um planejamento *a priori*.

A teoria dos multiletramentos tem o conceito de *design* como eixo estruturante, pois é por meio dele que se reposicionam concepções de construção de sentido (*meaning making*), de interesse, agenciamento e multimodalidade, fundamentais para o ensino e a aprendizagem na contemporaneidade. Porém, segundo Masny e Cole (2009), o *design* contraria a ideia de um letramento de forma processual e espontâneo.

A pesquisa sobre os desdobramentos dos letramentos traz novas teorias e cria grupos opostos em relação a seu construto. Como já citado, o *New London Group* apresenta os multiletramentos como um fenômeno que surge a partir do avanço tecnológico; posteriormente surgem a Teoria dos Letramentos Múltiplos (MLT), a qual faz oposição aos teóricos dos multiletramentos e afirma que sua abordagem restringe a dinamicidade das práticas de

letramento (JORDÃO, 2018).

A teoria dos letramentos múltiplos, doravante (MLT) marcada por ser sempre processual, enfatiza o caráter plural das práticas, a contingencialidade instanciada pelo movimento de devir. Nasce a partir das discussões dos estudos e arcabouços teóricos dos estudiosos dos novos letramentos e se embasa no materialismo transcendental proposto por Deleuze e nos conceitos de emergência e assemblagem (MASNY; COLE, 2009).

A MLT refere-se aos letramentos como práticas culturais, históricas e politicamente situadas, já que influenciados, fundindo-se por meio de raça, gênero, cultura, religião e poder. Além do mais, há múltiplos significados, proporcionados pela multimodalidade nos aspectos verbais e não verbais, que se manifestam em diversas formas: escrita, visual, tátil e oral. Assim, para Masny (2010, p. 338-339), os letramentos

[...] consistem em palavras, gestos, atitudes, modos de falar, escrever, valorizar: modos de se tornar com o mundo. Trata-se de textos que assumem múltiplos significados e são tomados como digitais, orais, escritos, táteis, olfativos e multimodais. Eles constituem textos, em um sentido amplo (por exemplo, música, artes visuais (pintura, escultura), física, matemática, remixes digitais) que se fundem com religião, gênero, raça, cultura e poder, e produzem falantes, escritores, artistas, avatares digitais: comunidades.

A valorização das subjetividades fica explícita na medida em que as sensações desempenham um papel central na formação dos aprendizes, isso porque esses letramentos se constituem de palavras, atitudes, gestos e maneiras de ouvir, falar, escrever, bem como a forma do ser humano se transformar com o mundo. Tal processo ocorre mediante tensões e visões de mundo diferentes, que podem ser provocadas por textos em seu sentido amplo, por exemplo, música, os *remixes* digitais, entre outros. Inspirado na concepção freireana de ler o mundo, a MLT vai além, pois não estabelece um ponto final, sinalizador de que mudanças estão ocorrendo na medida em que as tensões emergem. Para Dufresne (2002), as visões de mundo colidem no indivíduo; por sua vez, para Masny (2005), o que resta a ser visto é como as transformações ocorrem e são assumidas pelas pessoas.

Dentro dos MLT, os letramentos têm, como princípio, o descongelamento e a espontaneidade das práticas sociais e as diversas formas de produção de sentidos não têm controle e nem possibilidade de serem estruturadas, *a priori*. Isso se dá porque as práticas são compreendidas depois que acontecem, não havendo como prever seu desenvolvimento. Há, nesse processo, a lógica de tentar compreender e filtrar o que a percepção é capaz de notar, baseada naquilo que a razão pode perceber. Não há, portanto, uma organização racional, intencional e planejada tal como previsto na ideia de *design* de Cope e Kalantzis (2012).

Não cabe nessa filosofia a formatação, a organização e a estruturação que permitem o

controle na tentativa de enquadrar, dentro de determinado espectro, a construção de sentidos, sem esquecer, também, do fato de que não é possível haver a didatização das propostas para que sejam empregadas com segurança e nem como garantir os efeitos da aprendizagem previamente. Esses argumentos evidenciam o modo como os Letramentos Múltiplos difere dos Multiletramentos. Nesse sentido, para Masny (2010), os resultados não podem ser antecipados e pautados em um planejamento prévio, já que se entende os letramentos como um processo contínuo, cujas direções e multiplicidade de significados não são previsíveis, *a priori*, afinal,

[o]s letramentos são atualizados de acordo com um contexto particular em tempo e espaço em que operam. Dadas as tendências nômades dos letramentos, eles não estão presos a um contexto, mas são tomados de forma imprevisíveis em vários contextos. (MASNY, 2010, p. 339).

Vale destacar que todas as práticas de letramento – do material impresso às tecnologias digitais, entre outras – possuem um papel central nesse mundo hodierno, o qual remete à produtividade de se compreender que a ação desenvolvida na aprendizagem é coletiva, comunitária e valoriza os afetos. Nota-se que a subjetividade dos indivíduos, que influencia na construção das identidades, valoriza não só a aprendizagem dos conteúdos abordados, mas a formação de cidadãos conscientes da sua responsabilidade para com os que têm, por exemplo, pensamentos, crenças e ideologias contrárias. Os envolvidos carregam traços peculiares de personalidades e, em virtude disso, podem vivenciar outras maneiras de ser e de agir no mundo de forma respeitosa. Resumindo, a MLT promove ação na aprendizagem, trabalhando com uma multiplicidade de concepções e formas de devir, possibilitadas por ações e conexões cujos trajetos não estão previstos em nenhuma agenda preconcebida, pois são, segundo Masny (2010), atualizados de acordo com um contexto particular no tempo e espaço e operam com tendências nômades de letramentos, ou seja, de forma sempre processual.

A teoria dos letramentos múltiplos contempla todos os letramentos teorizados neste tópico e, a partir dessa visão, balizo minhas considerações sobre o conceito de letramento digital como prática social, cultural e historicamente situada, sempre processual, sujeita à influência com o acelerado desenvolvimento de dispositivo digital e redes sociais, que transcende barreiras físicas e espaciais, pois reflete uma tensão contínua instanciada por questionamentos e percepções. Diante disso, nesse mundo hodierno, segundo Rojo (2007), os atos de ler e escrever são fatores essenciais mais nas interações virtuais do que nas interações cotidianas. Sustentados na esteira teórica da estudiosa, percebe-se que os debates em torno do letramento digital fazem parte de uma questão emergente, dada a importância do assunto para os sujeitos, de maneira a atuar nos diversos segmentos da atividade humana.

Assim, das várias definições de letramento digital, nos atemos a estudá-lo por meio de perspectivas mais amplas, em contraposição aos elementos que o restringem, tais como o uso instrumental e técnico para acesso à informação e gerenciamento deste. O construto do letramento digital mais abrangente pauta-se na relação de sentidos subjacentes à cultura e ao social, pois caracteriza-se como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situadas social e culturalmente envolvidas em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação.” (SELFE, 1999, p. 11 citado por SOUZA, 2007, p. 59).

Nessa vertente, Buzato (2006, p. 16) compreende que os

[L]etramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Percebe-se que a ideia de “continuidade” nos permite entender que a *práxis* do letramento digital não deve visar um fim por entender que o sujeito modifica suas percepções na medida em que a sociedade altera comportamentos, formas de se comunicar, se informar, dentre outros. Esses pressupostos incidem na forma de produção de sentido quando da utilização dos artefatos tecnológicos e ampliam o entendimento não só para as questões sociais e culturais, mas também políticas, cujas interpretações podem acarretar responsabilidade social e crítica dos sujeitos imbuídos em efetivas ações.

Se a questão de letramento, bem como a do letramento digital, perpassa pelo contexto e pela prática social, estamos tratando de uma leitura potencializada pelo uso atual de tecnologias de informação e comunicação (TIC), especialmente após o advento da *web 2.0*, que permitiu nos tornarmos não somente consumidores, mas também produtores e editores de conteúdo. Portanto, optamos pelo Letramento digital, considerado crítico ao entender que sua aplicabilidade (eventos e práticas) demanda e visa um uso das tecnologias digitais de forma crítica, reflexiva e problematizadora. Para compreender como foram analisadas as práticas de letramento digital, sistematizamos o quadro abaixo:

Quadro 3 – Sistematização e aplicabilidade do Letramento digital

Sistematização do letramento digital e sua aplicabilidade nas análises	
Perspectiva de Letramento utilizada	Aplicabilidade na análise do material empírico
Letramento digital – Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e se apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geográfica e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p. 16)	<ul style="list-style-type: none"> • Entender o conceito de letramento digital por meio das práticas sociais; • Analisar se o uso ocorre de forma intencional e consciente; • Perceber a agência³ do participante; • Compreender se os conceitos trazidos pelos participantes baseiam-se na continuidade; • Identificar se nos exemplos cotidianos eles percebem a importância do uso das tecnologias digitais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Diante disso, o letramento crítico digital soma-se a outras formas de letramento crítico para dar conta da dinâmica instituída pelas mudanças instanciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o qual advoga para que ocorra o rompimento com as perspectivas tecnicistas, na tentativa de proporcionar eventos de letramento digital balizados em práticas sociais e culturais historicamente situadas. A produção do conhecimento, portanto, baseia-se na instabilidade e na distribuição e transforma estruturas de significação, dominação e legitimação institucionalizada. Indo ainda mais além, percebe-se que a plasticidade envolta nos eventos de letramento digital favorece a busca constante por novas interpretações e reinvenções de textos por ser sempre processual e trazer, mediante esse espectro, o fortalecimento da reflexão e da crítica, respeitando as subjetividades de cada um. Além do mais, esse novo letramento, assim como os letramentos múltiplos, pode permitir a leitura de mundo e de si mesmo em que se valoriza as subjetividades ao abrir possibilidades de novas interpretações que, no mais das vezes, pode garantir, mais adiante, a própria agência dos sujeitos. Reis (2017, p. 53) corrobora com essa ideia ao fornecer a seguinte declaração “[...] o letramento digital possibilita novas maneiras de conceber o ensino e a aprendizagem através de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, com a utilização das TDIC, atendendo às demandas formativas do indivíduo para que este se torne parte efetiva e atuante da sociedade”.

Indo nessa esteira de pensamento, uma formação universitária ampla, que consiga trabalhar com as mais diversas ferramentas digitais para construir sentido nas instituições de ensino é, por assim dizer, não apenas convidativa, mas se faz urgente e necessária, haja vista que há uma parcela de alunos que nasceram cercados por computadores, *laptops*, redes sociais,

³ Na perspectiva de Emirbayer e Mische (1998, p. 971), agência se trata da “capacidade dos atores para formular criticamente suas próprias respostas a situações problemáticas”. Nesse percurso de elaboração responsiva dos indivíduos humanos, a agência se configura, pois, como “um processo de engajamento social permeado de temporalidade” (p. 963 – tradução nossa).

aplicativos, celulares, entre outros. Não se pode deixar de mencionar que há os excluídos desse processo, o que demanda das autoridades instituídas implementarem espaços de aprendizagem com infraestrutura que contemple o trabalho com as tecnologias digitais. Desse modo, uma proposta didática que leva em consideração tal perspectiva de ensino pode tornar a aprendizagem mais atraente e mais efetiva, uma vez que vem ao encontro dos interesses e dos anseios desses novos aprendizes que adentram as salas de aula. Diante disso, é proposto, em nossa prática docente atual, o seguinte questionamento: mesmo rodeados desses artefatos tecnológicos, esses jovens conseguem criar sentido a partir das tecnologias digitais? Ao balizar essa ideia no tópico 1.3, no qual são abordadas as demandas voltadas para a formação universitária, como ela deveria ser e como tem sido feita e o que dizem os documentos nacionais e locais sobre as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

1.3 A formação de professores para o cenário líquido moderno digital

As transformações constantes nas novas tecnologias têm influenciado enormemente as instituições escolares, intensificadas principalmente pela globalização, o que tem gerado exigências que provocam novas formas de abordar o conhecimento e o surgimento de um profissional em constante atualização. Esse fenômeno acaba por alterar as esferas políticas, econômicas, sociais e culturais, ressoando diretamente na sala de aula. A escola, nesse contexto, tem a tarefa de formar aprendizes críticos para atuar no mundo das incertezas, o que requer o aprimoramento de habilidades e competências para uma cidadania ativa.

No Brasil, as iniciativas de inserção de tecnologias na educação e as políticas públicas que as ancoram se coadunam com as demandas econômicas e ideológicas dos países desenvolvidos, visando atender ao mercado no modelo de uma economia neoliberal. Esse modelo tem difundido a inserção das tecnologias digitais na educação como condicionalidade para o financiamento de políticas sociais, e talvez seja isso que corrobore o uso de tecnologias voltadas para o instrumental e técnico.

Recortamos alguns trechos de documentos oficiais nacionais e locais a fim de entendermos como as políticas públicas compreendem a formação do professor voltada para o uso das tecnologias. Para as Diretrizes Nacionais dos cursos de Letras, o professor de Letras deve ter uma formação ampla não só da linguagem e dos aspectos interculturais, mas saber fazer uso das novas tecnologias:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos

contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. [...] Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. (BRASIL, 2001a, p. 30).

O documento menciona que a formação universitária deve promover o desenvolvimento de habilidades para atuar na formação da ação docente que considere os aspectos culturais e a consciência de classe. Busca-se, ademais, que a educação superior se fundamente nos três eixos que balizam o ensino de graduação: o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesse processo, há a ampliação das atribuições das instituições de nível superior com o intuito de formar discentes autônomos e críticos para atuar não só no mercado de trabalho, mas em outros espaços sociais como pode ser evidenciado a seguir:

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho; criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional; deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001a, p. 29).

Não resta dúvida que as tecnologias digitais provocaram mudanças na forma de produção, nas telecomunicações e na organização do trabalho na sociedade contemporânea. Para Rojo (2013), por exemplo, a organização do trabalho não ocorre de maneira lógica e linear a partir da divisão do trabalho em linha de produção e consumo de massa, como no fordismo, mas, sobretudo, numa perspectiva pós-fordista, em que se espera um trabalhador autônomo, flexível, em constante mudança. A diversidade produtiva traz uma nova logística devido à negociação de diferenças e mudanças na organização do trabalho, inclusive em termos de nichos, de terceirização da produção e de customização do consumo, o que requer uma educação epistêmica/pedagógica plural, conceituada a partir de uma nova aprendizagem, na qual as escolas devem abordar “as novas tecnologias, a globalização, a diversidade de contextos, a mudança conceitual em relação ao trabalho, o conceito de cidadania, e as mudanças nas dimensões subjetivas e identitárias” (KALANTZIS; COPE, 2008, p. 32).

Até aqui, percebemos que as tecnologias são inseridas de forma breve, apenas como prerrogativa para o ensino. Os primeiros documentos oficiais negligenciavam a formação de professores relativa às tecnologias digitais para a produção de conhecimento. As esparsas menções se restringiam a um uso meramente instrumental e técnico, porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atualizada já traz algumas ideias sobre a inserção das tecnologias

no ensino:

SEÇÃO III – Do Ensino Fundamental

Art. 32. [...]

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

CAPÍTULO IV – Da Educação Superior

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...]

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

Apesar de o PPC do curso de Letras do Campus Porangatu pontuar que o licenciado deve ter consciência das variedades linguísticas e culturais e refletir teoricamente sobre a linguagem, não traz essas perspectivas mais amplas quanto ao gerenciamento dos artefatos tecnológicos, já que se limita a afirmar que os educandos precisam saber fazer uso das novas Tecnologias (PPC de Letras, 2015), o que remete a uma perspectiva instrumentalizadora.

Então, na tentativa de suprir possíveis lacunas, o Plano Nacional de Educação antecipou o que os cursos de formação de professores deveriam assegurar. Consta, nele, “o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério” (BRASIL, 2014, p. 99).

Embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2016) tenha uma perspectiva negativa quanto à ideia de unificação dos assuntos abordados ao desconsiderar as peculiaridades locais, a qual traz determinações específicas e comuns sobre temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, ela é o documento mais recente em âmbito nacional a pautar o ensino e a aprendizagem para lidar com as tecnologias digitais. Dentre as competências gerais da BNCC referentes à inserção das tecnologias digitais, lê-se:

[...]

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

[...]

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2016, p. 9).

Na parte introdutória do documento, um de seus objetivos é “selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender” (BNCC, 2016, p. 17), contudo, a palavra “tecnologia”, presente no sumário do documento, só

pode ser percebida a partir da etapa do Ensino Fundamental, o qual aplica as tecnologias digitais na área de Linguagens. Selecionamos, por meio das competências específicas da área de Linguagens, sob qual ótica trabalham as tecnologias nos Ensinos Fundamental e Médio. Vejamos:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

[...]

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BNCC, 2016, p. 480).

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

[...]

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2016, p. 480).

Da forma posta, ao pensar o ciclo educacional, o documento prevê que os discentes ingressantes nos Ensinos Fundamental e Médio desenvolvam o entendimento das tecnologias digitais de modo crítico, reflexivo e ético, e, com isso, consigam engajar-se em diferentes práticas de autorias para a elaboração de projetos nos diversos campos de saberes. Com esses argumentos, os cursos de formação devem ter a incumbência de preparar profissionais aptos a implementar didáticas inovadoras, cujos efeitos instaurem contextos propícios de gerenciamento das tecnologias digitais.

Pautados nessas concepções, questionamos a formação universitária voltada para o letramento digital: qual é a relação estabelecida entre a teoria e os eventos de letramento digital e como o professor deve atuar nesse cenário que se pauta, muitas vezes, em incredulidade e pessimismo?

Em vista disso, os professores precisam compreender que, além de incorporar as TDIC, também são convidados a utilizá-las na perspectiva do letramento digital, uma vez que muitas pesquisas e práticas pedagógicas investigadas, de acordo com Vetromille-Castro (2017), não só se concentram, mas se limitam a perspectivas instrumentais de uso das tecnologias, deixando à margem questões essenciais que envolvem a educação, a formação cidadã e o

empoderamento. Continua ele referindo-se ao fato de que a tecnologia pode ter tanto um caráter escravizador quanto libertador. Nesse cenário, Cope e Kalantzis (2008) pontuam que novas formas de aprender são postas, bem como necessidades de produzir e buscar conhecimento em detrimento de uma aprendizagem que busca enfatizar as habilidades cognitivas de retenção e reprodução de conhecimento.

Os aprendizes de hoje têm acesso a muitas informações, provenientes de suas pesquisas diárias, e querem discutir com colegas e professores sobre elas. Para lidar com essa complexa relação entre informação e conhecimento, o professor não pode ser visto como uma pessoa que detém o conhecimento, mas como alguém capaz de orientar as problematizações que ocorrem em sala de aula e em outros ambientes *online* (FREITAS, 2010). Essa pesquisadora, cuja temática incide sobre a formação inicial de professores, procura fazer relações entre o letramento digital e a aprendizagem e suas implicações para o processo pedagógico. Para ela, é urgente abordar e discutir esse novo letramento no trabalho com professores, pois o computador e a internet abrem espaço para uma pluralidade de meios que poderiam levar a novas formas de aprendizagem. Dito isso, nessa concepção instauram-se diferentes tipos de valores, prioridades e sensibilidades, provenientes do intercâmbio de culturas entre os usuários das tecnologias. De acordo com Buzato (2016, p. 170), as “tecnologias não são artefatos neutros moralmente”. Destarte, a formação para atuar junto às tecnologias digitais no nosso cotidiano é, segundo Santaella (2005), a emergência de uma nova cultura e de um novo pensamento. A autora tece alguns comentários sobre a hibridização de linguagens em que as imagens, os sons, as cores, os *links* e os vídeos se interpenetram e ressignificam, mobilizando novos modos de pensar, de agir e de sentir. Assim, para trabalhar essas novas linguagens, que caracterizam os textos digitais, os acadêmicos são convidados a se submeterem a uma formação universitária alinhada a essa nova perspectiva.

Além do mais, essas mudanças proporcionam amplas possibilidades de interação, produção coletiva e incentivo à colaboração, a fim de formar professores para atuarem de forma ativa e crítica, com espírito criativo. Diante disso, a escola precisa trabalhar o pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação, bem como novas formas de consciência e de ler criticamente o mundo. Nessa linha de raciocínio, Jordão e Fogaça (2007) afirmam que o letramento crítico propicia o questionamento de pressupostos e implicações a partir de diversos pontos de vista da sociedade, sendo capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos, já que é possível se perceberem como sujeitos críticos. No contexto de ensino de línguas, por exemplo, a educação linguística crítica pode favorecer o alargamento e a compreensão das múltiplas interpretações de professores em formação, de modo a respeitar o caráter heterogêneo e plural

das línguas.

Esse cenário é o lugar propício para trabalhar no âmbito da educação as perspectivas ética, política e o pluralismo cívico na visão de Kalantzis e Cope (2006). Esses autores constroem uma análise minuciosa dessas três dimensões da vida contemporaneidade nas sociedades globalizadas e indicam suas relações com as práticas de letramentos nas instituições de ensino para o que elas são hoje e para o que podem vir a tornar-se no futuro. Por exemplo, no contexto da cidadania, onde a sociedade civil se relaciona com o estado, as práticas escolares de letramento consolidadas sustentaram e mantêm relações com o estado-nação na modernidade. Com a legitimação do nacionalismo, a escolarização teve um papel central no estabelecimento da ordem do discurso e, partir daí boa parte da socialização das crianças que se davam na ceio da família, passou a cargo do Estado.

Faz-se mister informar que a hibridização da linguagem e das mídias não nasce com o advento da cibercultura. Nos anos 1980, a cultura das mídias, por meio de uma série de dispositivos eletrônicos, tais como fotocopiadoras, *videogames*, videocassete, *walkman*, entre outros, possibilitavam combinações entre meios de comunicação e linguagens. Conforme nos informa Santaella (2007, p. 125), antes do surgimento desses dispositivos já havia uma tendência à hibridização “nos suplementos literários ou especializados de jornais e revistas, nas revistas de cultura e de arte, no jornalismo radiofônico, telejornal etc.” A partir desse cenário iniciou-se o desenvolvimento da cultura digital. O encurtamento de tempo e distância associado à rapidez frenética como as mudanças sociais se instalam têm refletido em mudanças culturais de modo híbrido e fluido. Tal cenário tem sido percebido pelo sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2001) como modernidade líquida.

Entretanto, essa liquidez não se deu de uma hora para outra, haja vista que a cultura de massa que precedeu as culturas das mídias era caracterizada pela lógica do consumo e da homogeneização. Enquanto a segunda trazia em seu bojo o consumo personalizado e individualizado, no qual prevalecia as escolhas dos sujeitos. Esses processos, segundo (SANTAELLA, 2007), que contribuiu para tirar os sujeitos da inércia, de apenas receptáculo da cultura das massas para a das mídias prepararam o terreno para sensibilizar os sujeitos para a chegada dos recursos digitais, uma vez que esses, segundo a autora, abrem espaço para as possibilidades de hibridização na internet a partir das da junção entre hipertexto e multimídia, configurando a hipermídia. Esse sistema, portanto, pode ser conceituado pela não linearidade e fluidez, de acordo com a ideia do sociólogo Zygmunt Bauman.

Nesse cenário, Bauman (2001) critica a fluidez das relações que, por sua vez, gera a descartabilidade, principalmente dos itens de consumo imediato. Os efeitos, para o autor, são

negativos, pois as pessoas são levadas a conceber o conhecimento de forma fragmentada, sem a visão do todo do objeto em estudo, já que vivenciamos a fluidez dos líquidos, ao contrário dos sólidos, cuja forma se mantém com facilidade (BAUMAN, 2001). Para esse autor, vivenciamos uma cultura baseada no descarte que assina a lógica do mercado e da globalização, onde as pessoas são levadas a mudar de identidade para conseguirem acompanhar as transformações repentinas que estão em curso em virtude das mudanças que ocorrem no mundo líquido.

Embora o cenário atual se caracterize pela liquidez e volatilidade, uma formação universitária mais ampla pode contribuir com os desafios impostos pela fluidez desse fenômeno descrito por Bauman (2001), que pode favorecer a problematização de práticas pedagógicas em sala de aula, haja vista serem incessantes as mudanças que ocorrem na cultura das mídias. Dessa forma, ter consciência desse contexto pode contribuir com a geração de conhecimento e, por que não, de um maior aproveitamento dos artefatos digitais nas instituições de ensino, tendo em vista que vivemos em um mundo caracterizado pela complexidade (MORIN, 2007). Diante da complexidade, entendemos que As TDIC chegam para ser um suporte a mais para as profissionais da educação e que, por isso, sugere-se que sejam perpassadas por um viés crítico, assim como nos informam Finardi, Prebianca e Momm (2013).

Depreende-se que, a respeito dos sistemas culturais, cada cenário fica sob o domínio de uma técnica ou tecnologia de comunicação mais recente, por exemplo, na hipercomplexidade midiática as lógicas oral, escrita, impressa, das massas, das mídias e a cibercultura são historicamente sequenciais e distintas, haja vista que elas se mesclam e interconectam de forma indissolúvel (SANTAELLA, 2007). Isso se dá porque, o critério definidor desses seis ciclos culturais, segundo a autora é “a gradativa introdução de novos meios de produção, armazenamento, transmissão e recepção de signos no seio da vida social” (p.124). No contexto atual, marcado pela hipercomplexidade midiática, o mais importante é compreender que a cibercultura é o “caldeirão de misturas e hibridizações que a caracteriza” (SANTAELLA, 2007, p. 128) e que comporta uma multiplicidade semiótica de constituição de textos. Inferir-se-á, com base em García Canclini ([1989]2008), que os textos são cada vez mais híbridos, mestiços, em razão das mudanças frequentes ocorridas nos campos educacional, político, econômico, cultural e nos avanços nos meios de comunicação. O hibridismo presente nos textos evidencia a multimodalidade e propicia o entendimento dos aprendizes na busca por novos sentidos a partir da valorização do seu lugar de fala.

As tecnologias mudaram as práticas sociais e relacionais humanas, fazendo com que esses movimentos sejam percebidos por diversas frentes, distintas lentes aproximando a

realidade cotidiana da realidade virtual. Estamos sempre conectados, seja a pessoas ou a objetos (BAUMAN, 2001), isso antes dessas percepções chegarem às escolas. Diante disso, Reis (2017) expõe que, nesse cenário, espera-se ter o professor em formação universitária novas formas de acesso ao conhecimento ao fazer uso das TDIC, conseguir refletir e, principalmente, construir novos conhecimentos a partir disso.

Os novos comportamentos de aprendizagem, as novas racionalidades e os novos estilos perceptivos inferem que a assimilação do conhecimento se dá de forma não linear, uma vez que o conhecimento está atualmente mais voltado para a colaboração, a distribuição, a subjetividade e a instabilidade. Conforme Lyn Mário Trindade Menezes de Souza (2011, p. 279), essa diversidade de fluxos de informação demanda que o professor se torne cada vez “mais responsável sobre sua atuação como educador” e apresente práticas de ensino capazes de viabilizar as transformações dessas informações em conhecimento. Contudo, a transposição didática utiliza o novo para reproduzir estilos conservadores de aprendizagem, tais como a reprodução; a repetição não consegue contemplar o estilo novo de aprender.

O letramento digital é uma prática social e cultural proveniente das inovações tecnológicas. A efetivação desta se dá por meio do entendimento de que o aprendiz precisa saber discernir dentre milhares de informações quais são as mais confiáveis, se são autênticas, entre outras. Além do mais, o tratamento dos dados/informações precisa passar pelo crivo da criticidade e da estratégia para que cumpra seu papel de outorgar aos discentes o fator problematizador, capaz de provocar mudanças em nível micro e até mesmo macro. A citação de Freitas (2010, p. 339), dessa forma, corrobora com essa ideia ao definir letramento digital como

o conjunto de competências necessárias para que o indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Esse novo cenário tecnológico é um desafio para que educadores construam práticas pedagógicas que contribuam com o letramento digital de jovens que nasceram rodeados de máquinas eletrônicas e digitais. Indo nessa esteira, é relevante que as graduações, neste caso específico, o Curso de Letras, formem acadêmicos que levem em consideração, na sua formação holística, o desenvolvimento do letramento digital.

Em relação às mudanças nas formas de ler e escrever promovidas pelas tecnologias digitais, Buckingham (2010) nos informa que trabalhar o letramento digital não se restringe a habilidades técnicas ou funcionais de manusear um computador, mas são requeridas outras

habilidades, como saber localizar e selecionar informações, materiais por meio de *sites* de busca, de *hyperlinks*, entre outros. Essa possibilidade de pesquisar, ler, escrever e ouvir, propiciada pelos artefatos digitais, diferentes dos modelos tradicionais, criou um novo perfil de aprendizes e cidadãos e, conseqüentemente, de professores, ao exigirem mudanças nas suas práticas pedagógicas para viabilizar o desenvolvimento do letramento digital em maior ou menor grau. Dito isso, portanto, segundo Reis (2007), o professor tem uma função importante na formação do cidadão, pois eles não podem atuar apenas de maneira didático-pedagógica, como um mediador da aprendizagem apenas de conteúdos conceituais, mas “precisam também agir de forma política, promovendo discussões em sala de aula que proporcionem ao aluno momentos de reflexão para desenvolvimento de uma consciência crítica” (p. 16).

O papel que cabe ao professor no cenário da educação não é o de controlador da aprendizagem, muito menos de detentor de conhecimento, mas sim o de alguém que contribua com a agência de seus aprendizes, haja vista que esses novos letramentos – como o digital – permitem que a aprendizagem seja mais fluida se comparada aos modelos tradicionais de letramento da escrita e do papel. Para Araújo e Dieb (2014), essa agência propicia ao indivíduo ser ator e sujeito, haja vista desenvolver sua capacidade de movimentar-se e de comunicar-se, elaborando seus modos de ser e de estar a partir de suas intenções e vontades, na tentativa de reconfigurar as estruturas de pensamento e de ação por ele recebidas para elaborar estratégias de ações futuras. Concomitante, a autonomia e a coautoria são pressupostas a partir dessa agência, as quais favorecem tanto o professor quanto o aluno na construção significativa do conhecimento. Assim, para Lankshear e Knobel (2008), o letramento digital pode ser percebido de duas maneiras: uma favorece a geração de informação, a readaptação, a utilização e a propagação para determinado público, com propósito, finalidade e habilidades específicas de acordo com as inovações tecnológicas disponíveis no mercado. A outra envolve a possibilidade de construir sentidos inseridos numa lógica performática social complexa, que restabelece saberes, epistemologias, lógicas e ontologias e estas, a seu turno, fazem com que surjam outras.

Por isso, não basta inserir ferramentas tecnológicas em sala de aula com o intuito de ornamentar a sala, haja vista que nem toda prática de letramento que envolve uma tecnologia digital será sempre um novo letramento. Ao discutir algumas especificidades da cultura digital, Buckingham (2010) alerta para o fato de que nem tudo que está associado ao computador, por exemplo, pode ser chamado de digital. Com a inserção das tecnologias digitais, podemos inferir que a prática de leitura e escrita continua a mesma em alguns contextos, com finalidade e propósitos tradicionais mesmo que a superfície tenha mudado. Temos, agora, a tela digital ao invés do papel, porém, pode-se dizer que a abordagem carece de inovação, haja vista que a

forma de vivenciar a leitura e escrita é a mesma. A adoção da leitura não linear, amplificada pelas mídias e pelos dispositivos digitais, abre, por outro lado, novos espaços para que os alunos sejam protagonistas do seu próprio processo de ensino e aprendizagem, como apontado por Reis (2017). O uso dos recursos tecnológicos favorece a autonomia e a construção de conhecimento, propiciando o interagir e o compartilhar com diversas pessoas.

Nesse cenário de complexidade – no qual a forma de conceber conhecimento passa por profundas transformações – a atuação do professor passa a ser de mediador, na medida em que busca adequar e reelaborar suas aulas para a promoção e a significação, não estando mais restritos a conceitos e informações. Isso se dá por meio do exercício constante da dúvida e da incerteza, em busca de atender às novas demandas de aprendizes inseridos em um mundo caracterizado pelo “híper” – hipermídia, hipertexto, entre outros.

Sabe-se que muitos professores utilizam as tecnologias nos mais variados cenários, logo, de acordo com Takaki (2017, p. 169), “para as interpretações alternativas das produções e difusões por meio das tecnologias, é desejável que haja perspectivas críticas nos estudos atuais de linguagens, letramentos, educação e sociedade”. Diante dessa constatação, é importante destacar que o professor tem um papel relevante na mediação ao trabalhar com mídias e artefatos digitais na busca pelo conhecimento, uma vez que, de acordo com algumas pesquisas, ao longo dos anos a proximidade de professores com a tecnologia digital e com práticas pedagógicas vem ampliando-se (MONTE MÓR, 2017), diferindo-se da postura dos docentes tradicionais. Esses argumentos justificam a necessidade de formar profissionais para atuar no desenvolvimento do letramento digital dos aprendizes.

Ademais, tais argumentos corroboram com a urgência de formar professores que considerem, em suas práticas, o letramento digital. Nessa perspectiva, Sabota (2017, p. 212) nos informa que:

[f]ormadores, atuantes no ensino superior, devem buscar inserir em suas pesquisas e atividades de ensino e extensão atividades que tenham como foco trabalhar no desenvolvimento do nível de letramento digital que seus alunos, professores em formação, apresentam.

As impressões sugeridas nessa passagem remetem à importância de o professor estar aperfeiçoando suas habilidades e competências constantemente, a fim de propor discussões sobre como aprimorar esse tipo de letramento durante a formação docente. Espera-se, então, que o letramento digital integre o fazer docente, materializado nas diversas práticas sociais, e permita a reflexão crítica, bem como a autonomia para promover o ensino e a aprendizagem capaz de aproximar alunos e discentes na busca do conhecimento. Recorro às palavras de Braga

(2010, p. 274) para demonstrar a postura do professor frente às tecnologias:

[...] pode ser um primeiro passo para educadores progressistas conceberem formas de explorar as possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias de modo a ampliar o escopo da participação social de todos os grupos e, em especial, a participação social das comunidades economicamente desfavorecidas. Essas podem usar tais recursos como uma forma de contornar barreiras historicamente sedimentadas e que impedem o acesso a bens culturais.

As políticas públicas, nesse contexto, devem incentivar a formação de professores para o desenvolvimento do letramento digital, para que eles façam uso em situações de ensino e aprendizagem das tecnologias digitais nas atividades de sala de aula. Essa postura frente à utilização desses artefatos tecnológicos pode tornar-se um vetor de inclusão e de ascensão social, haja vista que, segundo Bianchetti (1999), as desigualdades das políticas educacionais se intensificam em função de apoiar-se numa ideologia neoliberal. Nessa perspectiva, o mesmo autor aponta que a educação passou a ser vista como um incremento de competitividade em uma sociedade tecnicista e globalizada. Diante desse diagnóstico do autor, há uma urgência em implementar uma educação que traga, em seu bojo, o letramento digital para superar esse ensino tecnicista, que não fomenta a contestação para enfrentar as adversidades que a classe dominante impõe aos menos favorecidos.

Considerando que o letramento crítico digital constitui prática social e historicamente situada, que evolui e se transforma com o surgimento de mídias digitais, podemos afirmar que, ao considerar essa prática como mais uma estratégia dentre tantas outras utilizadas pelos professores os quais contribuem com o desenvolvimento desse novo letramento. Assim, é importante que os professores conheçam os gêneros discursivos e as linguagens digitais que os aprendizes utilizam para incorporá-los de forma crítica, criativa e construtiva, para que os alunos se sintam motivados a trabalhar algo que pertence ao seu contexto cultural. Ademais, ao incorporar essa perspectiva de conhecimento permite que o aluno aja e reflita de forma crítica, o que possibilita o enfrentamento diante de temas delicados – questões de gênero, preconceitos linguísticos, de cunho político, econômico etc.

Essas considerações são pertinentes para problematizar esse mundo hodierno, que se estabelece por meio de uma relação dialógica. Esta, por sua vez, demanda certa responsabilidade por parte do professor, que deve se preocupar em educar, refletindo sobre as diferenças e as várias possibilidades de conflito para que os aprendizes não excluam aquilo que lhe é alheio (MENEZES DE SOUZA, 2011). Logo, os eventos de letramento digital podem corroborar para que os alunos aprendam, além de línguas, valores éticos e respeito à cultura do outro, permitindo que se crie um conhecimento colaborativo e, em última instância, que se

obtenha a cidadania ativa tão necessária para convivermos num mundo com mais justiça social.

Mais uma vez, é importante que se considere o letramento digital na formação de professores, pois a linguagem é potencializada pelos dispositivos digitais e internet e permeada pelo sonoro, imagético, movimento, com os mais variados efeitos ao interagir com o texto escrito (OCEM/LE, 2008). Esse processo demanda que o profissional desenvolva o letramento para lidar com a multimodalidade a fim de compreender e interpretar as múltiplas semioses fornecidas pelo texto e assim possa contribuir com didáticas na sua futura ação docente que favoreça seus alunos com leituras mais fluidas na velocidade com que as tecnologias digitais surgem. Nesse contexto, o uso dos dispositivos eletrônicos deve ser feito de modo ampliado, para além do instrumental e do técnico, de modo a levar o aluno a um olhar crítico.

Nesse momento, o aluno desafia o modo tradicional de leitura ao mover sua atenção para diversos pontos da página e, ao mesmo tempo, isso sugere caminhos e trajetos diferentes de leitura. Esse tipo abordagem potencializa os sentidos e a apreensão da mensagem ao inter-relacionar os diversos meios de comunicação que compõem a página multimodal e, conseqüentemente, pode resultar numa reflexão crítica capaz de reivindicar pautas que interessam não só ao sujeito individualmente, mas, principalmente, ao coletivo.

Ainda nessa linha de raciocínio, criar ambientes de aprendizagem em sala para que ocorram eventos de letramento digital pode trazer mudanças às práticas sociais pré-existentes, já que interpretações e ressignificações fazem parte desse letramento.

Espera-se que os professores em formação tenham amplos conhecimentos de arcabouços teóricos para serem sujeitos de sua própria ação. A incorporação desse processo pode favorecer uma didática significativa para que seus futuros aprendizes sejam capazes de utilizar as ferramentas digitais e fortalecer a participação coletiva frente à complexidade da sociedade social., visando uma sociedade mais justa e igualitária. Em consonância com essa argumentação, Reis (2017) enfatiza que é oportuno o professor em formação inicial vivenciar a reflexão tanto sobre o papel da língua quanto do próprio professor e da tecnologia. Segue ela denunciando as lacunas formativas no que se refere aos cursos de licenciatura e advoga que o estágio é o melhor momento para que os professores tenham contato com a prática. Tal pensamento é ratificado por Sabota (2016, p. 46), quando nos fornece a seguinte assertiva:

Naturalmente, o processo de formação deve se perpetuar pela vida profissional do educador. [...] enfatizamos a relevância da formação universitária para a construção de uma atuação crítica, reflexiva, culturalmente situada, que considere a complexidade do processo de ensinar e aprender LE e que, sobretudo, seja pautada pela ética e pela experimentação com a pesquisa.

A formação do professor faz-se imprescindível para atuar nesse cenário dos artefatos

tecnológicos. É preciso que os docentes transformem a avalanche de informações gerada por seus aprendizes na *web* em conhecimento. Há docentes que ainda não conseguem fazer a transposição didática para atuar nesse contexto. Em vista disso, é urgente que as instituições, principalmente de ensino superior, propiciem momentos de formação que considerem o letramento digital por meio de práticas sociais históricas situadas, a fim de desenvolver o letramento digital para que os aprendizes se tornem sujeitos críticos, reflexivos e situados no seu contexto histórico para superar as injustiças sociais para, assim, outorgar o direito à cidadania ativa.

Na atualidade, faz parte dessa geração trabalhar com os desafios do letramento digital e, para tanto, o curso de Letras – e a instituição de ensino – pode pensar em práticas que preparem os aprendizes para o mercado de trabalho atual, além de contribuir com uma formação ética (MENEZES DE SOUZA, 2011) e com responsabilidade social, o que demanda certos cuidados. Subjacente a essas ideias há a inferência de que a adoção de uma tecnologia digital é capaz de salvar e superar os entraves pelos quais passa a educação, a saber: evasão, desinteresse e baixo rendimento escolar.

A perspectiva tecnofílica⁴ se encontra na filosofia de vida de pessoas, que se sentem deslumbradas e arrebatadas pelas facilidades e pela praticidade promovida pelos recursos digitais. Esse posicionamento acrítico pode interferir no desenvolvimento humano, que é passível da escravidão e do uso indiscriminado dos recursos tecnológicos. Segundo Demo (2009), há pessoas que não conseguem gerenciar suas vidas sem as tecnologias e sem elas não é possível ter uma vida de sucesso.

Para tanto, a pesquisa objetiva analisar em que medida as reflexões propostas nas discussões ao longo do período de geração de material empírico contribuiram para a ampliação da compreensão do letramento digital dos participantes e perceber se estes sujeitos se sentem capazes de atuar nessa perspectiva, entender como esse conceito variou de um *continuum* a outro, ademais, analisar as propostas didáticas dos acadêmicos para entender o uso que os alunos fazem das ferramentas digitais.

É função das instituições e dos processos educativos desenvolver novas formas de ensinar e aprender relativas às exigências postas pela contemporaneidade. Portanto, há a necessidade de capacitar os professores para inserir o espaço digital no cenário da sala de aula, pois os alunos, desse modo, têm a oportunidade de se tornarem não só leitores, mas autores da aprendizagem, haja vista que as interações podem se tornar mais intensas e colaborativas.

⁴ Noção proposta por Evgeny Mozorov (2013) que expressa a ideia de tecnologias propostas como solução de problemas mal formulados, configurando, na prática, situações de soluções em busca de problemas.

Assim, nossos professores em formação precisam dominar não só as habilidades técnicas quanto ao uso no que tange ao letramento digital, mas ir além, ao promover momentos de reflexão, de problematização, de crítica, para que possam oportunizar mudanças no contexto dos envolvidos, já que, nas palavras de Chartier (2002, p. 25),

[...] o texto eletrônico, tal qual o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo, desaparece a atribuição dos textos aos nomes de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica.

Em relação às proposições postas por Chartier quanto às peculiaridades da construção das múltiplas linguagens impostas pela comunicação digital, podemos afirmar que o domínio de habilidades técnicas para lidar com a complexidade de texto na tela digital não consegue contemplar as hipercomplexidades midiáticas. Como essas práticas de linguagem ou enunciações se dão sempre de maneira situada, em determinadas situações de enunciação ou de comunicação na contemporaneidade se requer que o aprendiz compreenda a dinâmica do universo digital. Para tanto, o professor é cobrado a colocar em evidência práticas pedagógicas que levem seus futuros aprendizes a serem corresponsáveis pelo processo, pois, dessa forma, podem dividir e assumir também uma postura mais ativa em relação à própria aprendizagem ao construir, nas interações e na colaboração, um conhecimento que os torne autônomos e agentes de suas escolhas sociais.

Diante das constatações postas, a formação de um professor que leve em conta os letramentos digitais (SABOTA, 2015, 2017; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2017) é imprescindível para a formação linguística e social do cidadão contemporâneo. Nesse sentido, procuramos apresentar discussões teóricas verticalizadas acerca da formação de professores para criar sentido ao fazer uso dos artefatos digitais em direção aos eventos de letramento digital. No próximo capítulo, trazemos aspectos pertinentes à descrição e à justificativa da escolha metodológica.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo foi dividido em quatro seções, para apresentar as perspectivas metodológicas que norteiam esta pesquisa e os elementos que propiciaram a geração do material empírico. Na primeira seção, discutimos a natureza da pesquisa qualitativa e sua relevância para as Ciências Sociais. Na segunda, caracterizamos o campo, o espaço e os participantes da pesquisa. Na terceira, evidenciamos e caracterizamos os instrumentos para geração de dados. Por fim, na última, revelamos os procedimentos de apresentação e análise dos dados por meio da cristalização.

2.1 Delineamentos da natureza do estudo

O ensino e a aprendizagem são perpassados por políticas que norteiam a produção de conhecimento e que por isso ideologias são desveladas. Diante disso, podemos recorrer às palavras de Pennycook (2001, p. 43), para quem “todo conhecimento é político”. Nesse sentido, Moita Lopes (2006, p. 22) ressalta que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada”, portanto, o trabalho com as tecnologias que não se limitam aos aspectos instrumentalistas pode contribuir com o exercício reflexivo sobre os aspectos sociais, culturais e ideológicos, imbricados nos eventos de letramento digital, favorecendo a construção e o exercício da cidadania tanto do professor quanto de seus alunos.

Dessa forma, o presente estudo está situado na área da Linguística Aplicada, estando contemplado pela linha de pesquisa denominada Linguagem e Práticas Sociais, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. O objetivo do curso é formar professores universitários pesquisadores, no âmbito da educação, da linguagem e das tecnologias, como áreas interdisciplinares, contribuindo para a capacitação de alto nível profissional, de acordo com a página do programa.⁵ Nesse âmbito, partir-se-á do convívio entre pesquisador e pesquisados para obter material empírico para análise. Assim, para atingir o objetivo proposto, utilizamos a metodologia de natureza qualitativa interpretativa (FLICK, 2009), pois, apesar de ser pautada pela investigação, surge a necessidade de se interpretar (ERICKSON, 1990) as relações sociais e de mundo sob uma perspectiva histórica e

⁵ Essas informações foram extraídas da página da internet do Mestrado. Disponível em: http://www.ppgielt.ueg.br/noticia/47048_ppg_ielt_abre_processo_seletivo_edital_008_2018. Acesso em: 20 ago. 2018.

cultural.

Destarte, a pesquisa qualitativa tem, em sua essência, a preocupação com a qualidade em detrimento da mensuração, pois não se recorre a métodos ou técnicas estatísticas para quantificar sua análise. Assim, os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos procuram explicar o porquê das coisas por meio de trocas subjetivas e surgem da interação entre pesquisador e pesquisados e se sustenta em diferentes abordagens. Em detrimento disso, o estudo partiu do termo “interpretativo”, por ser segundo (ERICKSON, 1990) mais inclusivo, evitar a conotação de “não quantitativo”, presente no termo “qualitativo”; e indicar a característica-chave da metodologia interpretativa: o interesse no significado humano da vida em sociedade e em sua elucidação e exposição pelo pesquisador. Portanto, para que esta pesquisa se adéque ao viés qualitativo, Flick (2009) nos informa que os métodos de interpretação de uma pesquisa qualitativa têm o texto como um princípio, pois

o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como sendo um caminho da teoria ao texto e outro caminho do texto de volta à teoria. A interseção desses dois caminhos é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes dentro de um plano específico de pesquisa. (FLICK, 2009, p. 14).

Nesta perspectiva, o texto e a teoria são indissociáveis e que o cenário para a coleta de dados torna-se um lugar propício não só para o que desejamos conhecer, mas também para dar sentido ao conhecimento gerado e das informações verbais e visuais que os informantes venham a fornecer. Desse modo, as interpretações à luz das teorias e o contato direto com os participantes no cotidiano permitem que identidades sejam negociadas, a fim de compreender melhor seu comportamento perante as tecnologias.

Nessa direção, a pesquisa busca desenvolver uma relação dinâmica entre pesquisador e participantes do estudo, a fim de entender como nosso objeto – o letramento digital no curso de Letras – é abordado, tendo como proposta trabalhar com a perspectiva do letramento digital e a formação universitária de professores. O intuito é investigar em que medida esses professores demonstram saberes pertinentes ao letramento digital para atuar com metodologias que busquem ampliar e refletir sobre o conceito e uso das TDIC, a fim de construir sentido ao fazerem uso das tecnologias digitais. Assim, é importante pontuar quais são as perguntas de pesquisa que norteiam o trabalho: de que forma se dá o uso das tecnologias, quais são as mais utilizadas, em que contexto eles a utilizam, porque as usam, se há um uso consciente, dentre outros fatores pertinentes que seguem essa mesma perspectiva. Para além do uso, os aspectos a serem percebidos serão aqueles relacionados ao conceito de como os participantes entendem as tecnologias na interação cotidiana e se conseguem compreender os aspectos subjetivos

agregados pelo sujeito que utiliza as mídias sociais. Em resumo, a pesquisa baseia-se no uso das tecnologias como prática social visando o letramento digital.

Outro fator de relevância é o contexto, que, na abordagem interpretativista de Erickson (1990), por exemplo, procura observar a ocorrência em contextos reais e situados, bem como ações situadas ecologicamente, com a finalidade de compreender as perspectivas de construção de sentido e as ações. Diante disso, entendemos que o contexto permite a compreensão detalhada do objeto em que este se situa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Dessa forma, é ele quem viabiliza as interpretações e compreensões dos dados coletados, com vistas a dar mais credibilidade ao estudo do objeto em questão.

Assim sendo, o contexto e o ambiente de pesquisa são um *locus* privilegiado para a geração e a coleta de dados (FLICK, 2009; NUNAN, 1995; YIN, 2010). Para tanto, a tomada de decisão de pesquisar na UEG – Campus Porangatu deu-se em virtude de ser ela uma universidade pública, cuja composição do corpo discente é marcada pela diversidade e heterogeneidade, sendo frequentada por pessoas de diversas classes sociais, etnias, religiões, etc. Essa afirmação decorre do fato de ter nascido na região e conhecer bem os seus aspectos sociais e culturais. Outro fator preponderante é que o *locus* se trata da instituição em que este pesquisador fez a graduação e na qual hoje atua como professor de Língua Inglesa. Vale ressaltar, de acordo com o PPC (2015), que a cidade de Porangatu, onde se encontra o Campus da Universidade Estadual de Goiás, é considerada cidade-polo em sua região, por sua localização favorecer o atendimento regional na área de formação na região, bem como na formação de profissionais de pelo menos 14 municípios circunvizinhos.

Para documentar a pesquisa e possibilitar o estudo do cenário destacado, elegemos os seguintes instrumentos de pesquisa: roda de conversa, grupo do *Whatsapp*, questionário inicial e final, transcrição e análise documental, pois a partir da interação na roda de conversa os integrantes desenvolvem compreensões locais e específicas sobre como e com que finalidade fazem uso das tecnologias digitais para desenvolver o letramento digital.

Nesse sentido, a criação de um grupo interessado em discutir o letramento digital – e de um ambiente favorável para isso –, colaborou para que ocorressem as interações, valorizando uma perspectiva processual em detrimento do produto. Por isso, o cenário contribuiu para que, durante a mediação, as discussões teóricas e práticas se tornem mais amplas, na medida em que as vozes dos sujeitos envolvidos conversam e interagem, tanto com o mediador quanto com o aluno, o material empregado, entre outros (FLICK, 2009; MICCOLI, 2006).

Dessa forma, a pesquisa se baseia nos diálogos, na subjetividade, no elo existente entre a correlação de dados interpessoais e na coparticipação dos participantes, além de analisar o

sentido que eles atribuem aos seus atos (MICHEL, 2009). É por meio da pesquisa que surgem possibilidades, refutações, visões críticas, construção de sentidos e diversas formas de se interpretar o mundo contemporâneo. Outro ponto relevante que se deve abordar é a conscientização de que uma pesquisa representa uma síntese de um conjunto de informações, que deverá ser, em outro momento, objeto de debates, comentários, discussão, socialização e exposição.

2.2 Contextos da pesquisa: campo, participantes da pesquisa e mediador

Com o intuito de investigar a formação universitária de professores no contexto das tecnologias digitais, a pesquisa aconteceu com alunos do curso de Letras: português/inglês e respectivas literaturas, da Universidade Estadual de Goiás/Campus Porangatu.

A Universidade Estadual de Goiás (UEG) foi instituída pela Lei nº 13.456, de 16 de abril de 1999, e teve como proposta inicial expandir os cursos, principalmente os de licenciatura, para realizar a formação de professores no interior do estado de Goiás, com a finalidade de promover a democratização do acesso a cursos superiores e, assim, contribuir com o desenvolvimento local. A instituição conta com 42 campi universitários, onde são ofertados 76 cursos de licenciatura, sendo 15 deles em Letras, localizados em diversas regiões do estado. Destarte, as informações fornecidas aqui se encontram no sítio da UEG,⁶ bem como no relatório institucional⁷ de 2015.

O curso de Letras do Campus de Porangatu é composto por 101 alunos e funciona no período noturno. Esse apresenta uma importante função social, uma vez que os licenciados, além de trabalharem na região norte do estado de Goiás, também desempenham suas funções docentes nos estados de Tocantins, Pará e outros.

O Campus escolhido para esta pesquisa foi, portanto, o de Porangatu,⁸ tendo sido o estudo feito no curso de Letras, período noturno. O corpo discente é composto tanto por alunos que vivem em outras cidades quanto na cidade sede do Campus, localizado na região norte do estado de Goiás, atualmente com um total de sete cursos, sendo cinco em licenciatura e dois bacharelados. Trata-se do terceiro maior Campus em número de alunos, composto majoritariamente por discentes da cidade local e de cidades circunvizinhas. O Campus conta

⁶ O sítio oficial da Universidade Estadual de Goiás é: www.ueg.br.

⁷ O *link* do Relatório Institucional da Universidade Estadual de Goiás é: http://www.ueg.br/conteudo/13684_relatorio_institucional.

⁸ A página oficial do Câmpus da Universidade Estadual de Goiás em Porangatu é: <http://www.porangatu.ueg.br>.

com diversas dependências: sala de orientação, sala dos professores, salas de aula (a maioria delas com ar condicionado), laboratórios (línguas e informática), bibliotecas, auditório, sala de recursos audiovisuais, espaços amplos para socialização, cantina, entre outros. Portanto, o espaço da Universidade corroborou para os encontros, bem como para que as problematizações de textos voltadas para o letramento digital ocorressem de forma positiva, facilitando a geração de dados para a pesquisa e a interação entre os participantes.

Como abordado, o laboratório de informática – denominado de “Trilha Digital” – prioriza atender as atividades práticas do curso de Sistemas de Informação, além de oferecer cursos básicos de informática para a comunidade, aberto, ainda, a outros cursos para a realização de projetos. O Laboratório de Línguas/Centro de Idiomas é usado principalmente pelo curso de Letras e, assim como o Laboratório de Informática, oferece aulas de Português, Libras e Inglês para a sociedade. Explicamos sobre os laboratórios a fim de destacar que o espaço, assim como seu aparato tecnológico, são usados para a prática social, haja vista que contribui com a formação de sujeitos para atuar nas instituições de ensino tanto local quanto em outras cidades do Estado ou mesmo outros Estados brasileiros.

Como o objetivo da pesquisa foi entender em que medida os participantes percebem as tecnologias no seu uso, ter um contexto que o balize foi relevante, por isso é importante discorrer brevemente sobre os recursos tecnológicos disponíveis no Campus. As salas de aula são equipadas com quadro, giz, televisores, som *stereo*, computadores, notebooks e *datashows*. Há nove laboratórios, equipados com computadores, televisores, *datashows*, entre outros. Contamos também com acesso à internet e ponto de *wi-fi* para a comunidade acadêmica. Faz-se mister ressaltar que a qualidade de acesso à *internet* deixa a desejar, uma vez que a baixa conexão compromete a execução de atividades concernentes ao uso das tecnologias digitais. Esse fator, de acordo com Kenski (2013), não é um problema particular de determinada universidade, tampouco de uma cidade específica, e sim do País, pois o Brasil possui baixa conexão e não podemos nos beneficiar plenamente do potencial da rede.

O Curso de Letras traz como proposta, em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o objetivo de abordar os aspectos linguísticos por meio de um viés sociocultural, ou seja, valorizando a língua como prática social na interação entre sujeitos. Constata-se também, no documento, uma preocupação para com o uso das tecnologias nas práticas educativas. Apesar de não contar com um grande número de participantes, todos os períodos – 1º, 3º, 5º e 7º – foram contemplados para que houvesse a investigação de como, quando e com que finalidades os acadêmicos de Letras utilizam as tecnologias digitais e se esses usos reverberavam para o letramento digital.

2.2.1 Participantes

A pesquisa a respeito do letramento digital implica a produção de conhecimento a partir das informações fornecidas pelo meio digital. Os professores em formação, num contexto de línguas, são convidados a incorporar, nas suas práticas pedagógicas, o uso das tecnologias digitais, ou ao menos considerá-las no seu fazer docente. Esse contexto de formação de professores contribuiu para que fizéssemos o convite, aos discentes, para que eles participassem das discussões do grupo.

Assim sendo, no dia 2 de outubro de 2017, percorremos as quatro turmas e feito o convite para que os acadêmicos participassem da pesquisa intitulada “Letramento digital: desafios na formação universitária de professores”. Ao entregar o questionário inicial, procuramos conscientizá-los da importância de o professor, em formação inicial considerar, em suas (futuras) práticas, o letramento digital ao utilizar os artefatos digitais. Logo após foi sugerido que eles respondessem ao questionário e por questões éticas (DINIZ, 2008; FLICK, 2009) o termo de consentimento discente em apreciação. Logo, a receptividade à proposta foi animadora, uma vez que a maioria dos discentes respondeu ao instrumento de geração de dados. Além disso, por se tratar de uma pesquisa qualitativa e de aproximação a assuntos relativos à vida social dos participantes e do seu cotidiano (FLICK, 2009), e, por isso, a ponderação e a sensibilidade foram fatores que contribuíram para legitimar e caracterizar a perspectiva qualitativa da pesquisa.

Apesar de a maioria responder ao questionário, o primeiro encontro de roda de conversa, realizado no dia 28 de março de 2018, contou com a presença de nove integrantes e deste pesquisador como mediador, totalizando 10 pessoas; posteriormente, esse número se reduziu para sete. Esses últimos foram selecionados para análise porque foram mais assíduos às interações do grupo, bem como se dispuseram a cumprir as atividades propostas com mais regularidade.

Como pesquisador, por momentos, fiquei receoso com o número reduzido de participantes logo no primeiro encontro, tendo em vista que a quase totalidade das salas havia respondido ao questionário. Porém, ao consultar autores que navegam nesse campo de pesquisa de natureza qualitativa, percebi que mesmo esse número reduzido de participantes é também capaz de gerar uma grande quantidade de material empírico devido às peculiaridades, às nuances e à complexidade que permeiam os informantes (ANDRÉ, 2005; SPINDLER; SPINDLER, 1992).

Desse modo, as rodas de conversa mantidas no decorrer do estudo são compostas pelos

acadêmicos (Adriano, Almodóvar, Angatu, Deise, Gustavo, Flor e Lilian Potter), todos identificados, neste estudo, por pseudônimos por eles escolhidos. A maioria se encontrava na faixa dos 20 anos no momento da coleta de dados, com exceção de Deise, Adriano e Almodóvar, respectivamente com 18, 31 e 32 anos, e o mediador dos encontros. Para mais esclarecimentos, segue o quadro abaixo.

Quadro 4 – Perfil dos/as participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Profissão	Outros cursos
Adriano	32	M	5°	Funcionário público e estudante.	Sistemas de Informação (7° período) e Matemática (Incompleto)
Almodóvar	31	M	3°	Estudante	Direito e Produção Publicitária
Angatu	21	F	5°	Designer de sobancelhas e estudante.	-
Deise	18	F	7°	Estudante	-
Flor	20	F	5°	Estudante	Monitora no Centro de Línguas
Gustavo	19	M	3°	Estudante	-
Lilian Potter	19	F	5°	Estudante	Monitora no Centro de Línguas, Professora de Inglês, Professora de Inglês em escola privada
Mediador	38	M	Mestrando	Professor pesquisador	-

Fonte: Elaborado pelo, autor com base nas respostas do questionário inicial da pesquisa, em 2018.

Na sequência, a fim de entender como as subjetividades contribuem para a construção do ambiente da roda de conversa, foi feita uma breve reflexão sobre o pesquisador e os instrumentos de pesquisa, a começar pelo próprio perfil deste pesquisador, questionários inicial e final, *whatsapp*, análise documental, rodas de conversa, interações na roda de conversa em áudio e vídeo, proposta de atividade e análise do material empírico. Embora o perfil socioeconômico seja uma variável importante, na época não nos atentamos para tal.

2.2.2 Mediador dos encontros do grupo rodas de conversa

No decorrer das rodas de conversa, procurei incentivar a participação de todos de forma equânime em torno da temática, a fim que os participantes discutissem o assunto numa perspectiva dialógica, como coloca Mello et al. (2007). Para esse autor, os envolvidos no processo podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, uma vez que cada componente instiga o outro a falar o que favorece o posicionamento e a escuta de suas

ponderações.

Na perspectiva do autor, busquei desenvolver um contexto em que as pessoas podiam se expressar e refletir a respeito da temática proposta. Para tanto, lancei mãos de técnicas de dinamização, como sorteios de perguntas, as quais eram retiradas de forma aleatória e, em caso de resposta correta, o participante receberia uma recompensa simbólica para que os mesmos superassem possíveis entraves em relação à comunicação e à interação e, assim, pudessem relacionar as temáticas com seu cotidiano, potencializadas pelas teorias discutidas.

2.3 Instrumentos de pesquisa

Em relação à geração do material empírico para fins deste estudo, aplicamos o questionário inicial e final. O primeiro forneceu respostas sobre o uso cotidiano das tecnologias digitais, enquanto o segundo retomou perguntas, sendo elas quatro comuns a todos e as demais relativas aos seus posicionamentos pessoais, além de abordar, também, com o *whatsApp*, que propicia o compartilhamento de diversos tipos de informações, como os documentos que orientam a forma de emprego das tecnologias. As rodas de conversa, por sua vez, permitiram uma aproximação maior entre pesquisador e pesquisados, as interações de áudio e vídeo propiciaram dados que posteriormente foram transcritos, a proposta de atividade procurou evidenciar o uso que os participantes fazem das tecnologias digitais e, por fim, a análise do material empírico foi a lente do cristal para lançar o olhar às múltiplas direções.

2.3.1 Questionários inicial e final

A fim de gerar material e traçar o perfil dos participantes, a pesquisa contou com dois questionários – o inicial e o final –, cujo uso permitiu que os dados gerados fossem analisados de forma rápida, uma vez que todos respondem às mesmas perguntas. Para corroborar esse uso, Michel (2009) explica que o questionário é constituído por uma série ordenada de perguntas, em campo fechado e aberto, respondidas por escrito e na ausência do entrevistador. Ainda segundo essa autora, a aplicação de questionários tem suas vantagens e desvantagens. As vantagens são atingir uma grande quantidade de pessoas, utilizar pseudônimos, obter respostas rápidas e apresentar menos riscos de distorção. Em relação às desvantagens, houve uma porcentagem pequena de retorno, perguntas sem respostas e devolução depois do prazo, elementos que dificultaram a coleta e o calendário da ação.

De início, os alunos de Letras foram informados do teor da pesquisa e do título da

dissertação para fornecer as respostas. Assim, a maioria que se encontrava em sala procurou responder às perguntas. O instrumento solicitava informações como nome, pseudônimo, idade, sexo, profissão atual, profissão e e-mail, o que permitiu que tivéssemos certo conhecimento prévio sobre o perfil dos participantes e sua familiaridade com o contexto das tecnologias digitais. O questionário inicial (Apêndice C) contou com sete perguntas, sendo a primeira fechada e as outras seis abertas, para que os discentes respondessem as questões sem a imposição de um número específico de linhas, detalhando tanto quanto possíveis suas opiniões.

Já o questionário final (Apêndice D) contou com 14 (doze) perguntas, as quais foram mais complexas. Duas questões retomaram a ideia do questionário inicial e, juntamente com as seis seguintes comuns a todos. As demais abordaram assuntos pertinentes aos seus posicionamentos durante os encontros nas rodas de conversa, com o objetivo de analisar em que medida as reflexões propostas nas discussões realizadas ao longo deste estudo contribuíram para a ampliação do entendimento de letramento digital pelos participantes e perceber se estes sujeitos se sentem capazes de atuar nessa perspectiva em sua futura ação docente a partir de sua formação.

Vale destacar que as perguntas focalizaram o uso das tecnologias digitais e suas possíveis implicações para o ensino e aprendizagem, as quais serão tratadas na análise do material empírico.

2.3.2 *WhatsApp*

O aplicativo pode ser usado para envio de mensagens básicas, além de organizar de maneira eficaz grupos de família, de amigos, trabalho e de canal de atendimento ao cliente entre usuários de empresas. Também permite que seus usuários troquem mensagens de texto, imagens, vídeos, áudios e estabeleçam a troca de informações e a comunicação de maneira (a)ssíncrona em diferentes lugares e momentos. *WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens multiplataforma, que propicia a troca de mensagens pelo celular sem pagar por SMS, bem como libera ligações de áudio e vídeo caso a pessoa disponha de *internet*.

Como o interesse era contribuir com a geração de material empírico, um grupo foi criado no aplicativo *WhatsApp* para que se realizasse a interação e o compartilhamento de material de estudo e debate durante as rodas de conversa. No cenário da pesquisa, esse recurso proporciona o compartilhamento de diversos tipos de informações, de diferentes maneiras, além de poder possibilitar a geração de conhecimento. Para fins deste estudo, com o intuito de investigar em que medida os participantes da pesquisa demonstram saberes pertinentes ao

letramento digital, postamos *memes* e charges análogas à temática da pesquisa, na tentativa de interpretar as percepções que os alunos têm a respeito dos assuntos postados e saber se sua compreensão avança em direção ao letramento digital, de maneira a viabilizar reflexões, problematizações e pensamento crítico.

2.3.3 Análise documental

Este instrumento de geração de dados é uma ferramenta que permite a análise e a explicação de aspectos teóricos desde que seja seguido de critérios técnicos rigorosos. Assim, por meio da análise documental podemos obter informações para a geração de dados de maneira indireta, que, para Michel (2009, p. 65), “significa consulta a documentos, registros pertencentes ou não ao objeto de pesquisa estudado, para fins de coletar informações úteis para o entendimento e análise do problema”. Ainda em consonância com essa autora, a definição do tipo de documento amplia as informações sobre o objeto de interesse e sua relevância para análise e interpretação dos dados da pesquisa.

Assim sendo, são apresentados elementos que contribuam com a composição do *corpus* da dissertação. Para tanto, utilizamos a Matriz Curricular do Curso de Letras, de 2016, e o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Letras do Campus de Porangatu, que ancora a referida Matriz, a fim de perceber em que medida essa matriz contribui com a formação do professor para o uso das tecnologias digitais e, conseqüentemente, para o letramento digital em contexto linguístico. Para fins deste estudo, fizemos uma contextualização documental para entender as possíveis interlocuções das análises do material empírico gerado, com respaldo em documentos oficiais que orientam a utilização das tecnologias, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contexto em que os professores em formação, participantes deste estudo, atuarão pós-formados.

2.3.4 Roda de conversa

Ante o tema proposto, a roda de conversa se mostrou um instrumento adequado, uma vez que essa possibilidade metodológica propicia uma comunicação dinâmica e produtiva entre os participantes do grupo. Nessa perspectiva, recorreremos a Flick (2009), quando aponta que um dos momentos mais importantes do estudo é quando o grupo se reúne para discutir e refletir sobre a experiência que está sendo investigada.

As rodas de conversa aconteceram entre 28 de março de 2018 e 14 junho do mesmo ano. Os encontros semanais duraram, em média, aproximadamente uma hora, tendo sido gravados em áudio e vídeo, num total de 10 encontros, assim distribuídos cinco nas quartas-feiras, quatro nas quintas-feiras e um na terça-feira, a fim de adequar os horários em função da participação dos discentes.

Para as rodas de conversas foram selecionados materiais prévios para a geração de dados para análise. Entre eles havia textos, conceitos de letramento digital, situações que revelam se há ou não a presença do letramento digital e proposta de atividade para posterior análise. Em relação aos procedimentos didáticos, estes variaram desde discussões em duplas das partes mais significativas dos textos até apontamentos individuais e elaboração de perguntas prévias para serem respondidas pelos participantes da roda de conversa.

Diante disso, sob a supervisão da professora-orientadora, foram selecionados previamente os textos, de diferentes autores e de conceitos sobre o letramento digital, que tratavam da simulação de situações que poderiam ou não evidenciar o letramento digital, vídeo sobre os novos letramentos e os instrumentos de coletas de dados para viabilizar as reflexões e as problematizações durante a geração de dados no grupo.

Quadro 5 – Relação de textos problematizados nas rodas de conversa

	Títulos	Referências
28/mar.	<i>Memes</i>	Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=memes&source .
04/abr.	Letramento digital e Ensino	Xavier (2005).
11/abr.	<i>Netiquete</i>	Amos, Prescher e Pasqualin (2005).
25/abr.	<i>Bussu e Babel</i> : reflexões acerca do potencial de contribuição de aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira	Sabota e Peixoto (2015).
03/maio.	<i>Powtoon</i> : análise do aplicativo <i>web</i> e seu potencial mediador na aprendizagem	Amaral e Sabota (2017).
10/maio.	Vídeos sobre novos letramentos	Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tG7tKmHO_rI
16/maio.	Definição de letramento e linguagem digital	Buzato (2006), Menezes de Souza (2011), Takaki (2017) e Xavier (2005).
24/maio.	Sociedade da escrita e Sociedade digital: línguas e linguagens em revisão	Monte Mór (2017).
05/jun.	Situações e comprovação com base no texto anterior	Monte Mór (2017).
14/abr.	O professor de inglês e os letramentos no século XXI	Menezes de Souza (2011).

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir das discussões dos textos nas rodas de conversa em 2018.

Como mediador, procurei conduzir as discussões dos assuntos abordados, direcionando perguntas e estimulando a participação de todos tanto em duplas quanto

individualmente. Porém, vale ressaltar, principalmente no início das reflexões, que houve alguns momentos em que alguns alunos não se voluntariaram, levando o mediador do grupo a conduzir o diálogo de forma um pouco mais centralizada, apesar de focar o diálogo. Ainda assim, procurei, na qualidade de mediador do grupo, garantir a participação igualitária de todos e atender aos critérios de estruturação das discussões. Nessa perspectiva, a roda de conversa assume a mesma característica da técnica do grupo focal, uma vez que se trata, como nos informa Gaskel (2002), de um debate aberto e acessível e de interesse coletivo, sem diferenças de *status* entre os participantes e se fundamenta em uma discussão racional.

Em vista disso, as discussões da roda de conversa propiciaram aos alunos a oportunidade de expressarem suas percepções, impressões, conceitos, opiniões, crenças e reflexões sobre o letramento digital em contexto linguístico, a fim de evidenciar, neste estudo, em que medida a noção de tecnologia dos participantes mudou a partir dos encontros, bem como qual é o uso que estes fazem das ferramentas digitais. Assim, ante o exposto, vale ressaltar que é por meio das discussões realizadas, segundo Moreira e Caleffe (2008), que os participantes do grupo conseguem observar, relatar e refletir sobre as experiências vivenciadas.

Segue quadro com o resumo do *corpus* da pesquisa, o detalhamento do número de encontros e os dias em que eles foram mediados, ademais dos respectivos temas abordados, que permitiram gerar parte do material empírico, bem como suas presenças. Assim, o uso do “x” indica a presença e do “-” para registrar a ausência. Abaixo segue o demonstrativo das características do questionário com perguntas fechadas e abertas.

Quadro 6 – Os participantes da pesquisa, suas presenças nas interações e os temas

	Adriano	Almodóvar	Angatu	Deise	Flor	Gustavo	Lilian Potter	Material Empírico
28/mar	X	X	X	-	X	X	-	Memes
04/abr	X	-	X	X	-	-	-	Artigo: Letramento Digital e Ensino
11/abr	X	X	-	X	X	X	X	Netiquette
25/abr	X	-	X	X	X	X	X	Artigo: Busuu e Babel
03/mai	X	-	-	X	X	X	X	Artigo: Powtoon
10/mai	-	X	X	X	X	X	X	Vídeo sobre os novos letramentos
16/mai	X	X	X	-	X	X	-	Definição de letramento digital e linguagem digital
24/mai	X	-	X	-	X	-	X	Artigo: Sociedade da Escrita e Sociedade Digital
05/jun	-	-	X	X	X	X	X	Situação e comprovação com base no texto anterior
14/jun	X	-	X	-	X	X	X	O professor de inglês e os letramentos no século XXI

Fonte: material empírico gerado para o estudo: plano organizador da discussão das rodas de conversa.

Em suma os textos, os memes, as situações hipotéticas que descrevem se há ou não eventos de letramento e conceitos de letramento digital e linguagem digital trabalham assuntos voltados para o mundo hodierno, englobando conceitos de letramentos e seus desdobramentos, bem como o uso das tecnologias pelo sujeito.

No primeiro encontro, com o intuito de instigar as discussões sobre as tecnologias digitais, trouxemos alguns memes que abordavam a temática das tecnologias digitais e que possibilitassem conhecer as percepções dos alunos, além de perceber como alunos e alunas se posicionavam perante as TDIC.

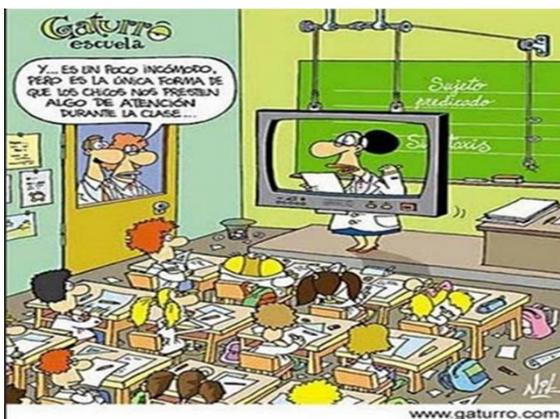
Figura 1 – Memes



Disponível em: https://encrypted-tbn0.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcRdo_w-fR-teOvunrnpJ2pw-Uq9FR9Q86j6yEas_APcnjAv6Qh9



Disponível em: <http://www.garopabamidia.com.br/images/noticia/g/20140118130048.jpeg>



Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=m%C3%A9todos+antigos+de+professores+usando+tecnologia+novas&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiFgd6nyYzaAhVDiJAKHd4SB9UQ_AUICigB&biw=1366&bih=613#imgdii=2if6sr99fNDiOM:&imgc=gxCcXi_SGWco-M. Acesso em: 20 mar. 2018.



Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=letramento+digital+imagens&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=PBrluvmHgkejYM%253A%252CRNiXySkRT2u0aM%252C_&usg=__yU3Wg2UfKi-3huZcJ8cyIT1o7U8%3D&sa=X&ved=0ahUKEwj m4tnmx4_aAhUCh5AKHTbnCs4Q9QEILjAA#imgc=PBrluvmHgkejYM. Acesso em: 20 mar. 2018.

O primeiro meme descreve um rapaz que faz uso de um funil para inserir o conteúdo enquanto o usuário acessa as informações. Na sequência, nos deparamos com uma professora que utiliza a tecnologia para chamar a atenção dos alunos indisciplinados. Na terceira imagem, há um professor que é, ao mesmo tempo, facilitador e mediador da aprendizagem. Por fim, trago a imagem de duas senhoras, que demonstram inabilidade para com os eventos de letramento digital, pois procuram pagar, sem sucesso, a conta em um caixa eletrônico por meio do código de barra.

A fim de ampliar os conhecimentos sobre o uso dos artefatos digitais, discutimos o texto “Letramento digital e ensino” (XAVIER, 2005), que aborda o surgimento de um novo tipo de letramento – o digital – e como deve ser o ensino mediante emergências cotidianas dos sujeitos. O autor inicia a construção do texto com a ideia da escrita e o letramento digital. A primeira é vivenciada pelas sociedades que valorizam a modalidade escrita da língua e se engajam nos processos de alfabetização e letramento com o auxílio dos meios de comunicação tradicionais. O segundo segmento implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das tradicionais, haja vista que os suportes sobre o qual estão tanto o texto quanto a tela são digitais. O letramento digital trouxe uma série de situações de comunicação com a chegada das tecnologias digitais com as salas de bate-papo, fóruns eletrônicos e correio eletrônico. Diante disso, a internet e o hipertexto também afetam o ensino e a aprendizagem de línguas. De acordo com estudos, este último recurso transfere mais responsabilidade e autonomia e favorece a interdisciplinaridade juntamente com o primeiro item mencionado.

Com o intuito de descobrir como e o que elas pensam enquanto usuário na internet e aplicativos, trouxemos para as rodas de conversa o texto *Netiquete* (AMOS; PRESCHER; PASQUALIN, 2005), que trata de como devemos nos comportar diante do uso das ferramentas digitais, uma espécie de etiqueta para se usar a internet. O texto menciona que uma boa etiqueta envolve o respeito à privacidade ao não perturbar o outro. Uma vez que fazemos parte de uma aldeia global, é importante que os novos grupos que ingressam nesse espaço virtual do bate-papo online procurem ficar atentos ao modo como as pessoas se comunicam para vivenciar esse contexto. Para tanto, eis algumas dicas úteis para os iniciantes: conhecer as perguntas mais frequentes e enviar mensagens são relevantes para o contexto, assim como não abarrotar os outros com mensagens indesejáveis, focar no tópico de discussão, ser tolerante com os erros gramaticas dos usuários, não acreditar em tudo que ler e não usar letras maiúsculas, pois estas fazem parecer que você está gritando.

No quarto encontro, discutimos sobre os aplicativos *Busuu* e *Babbel*, utilizando o texto “*Busuu e Babbel*: reflexões acerca do potencial de contribuição de aplicativos para o processo

de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira” (SABOTA; PEIXOTO, 2015), que apresenta duas ferramentas digitais capazes de possibilitar um ensino efetivo de LE. O *Babbel* e o *Busuu* objetivam contribuir com a aprendizagem de várias línguas estrangeiras e podem ser oferecidos gratuitamente ou mediante pagamento. O primeiro possui uma estrutura simples e dinâmica, contendo variados tópicos, onde se pode praticar estruturas com simulações e a interação mediada pelo computador cujo acesso é gratuito, porém limitado, o que inviabiliza dúvidas e hesitações, aproximando-se do método audiolingual. O segundo é considerado a maior rede social de aprendizagem de línguas, possibilitando a interação. Nele, os cursistas atuam tanto na condição de estudantes quanto na de instrutores; aproxima-se, então, da abordagem colaborativa, pois há ênfase no uso social ou sociocognitivo da linguagem em contextos sociais.

Outro recurso digital problematizado foi o *Powtoon*, no texto “*Powtoon*: análise do aplicativo *web* e seu potencial mediador na aprendizagem” (AMARAL; SABOTA, 2016). A análise do aplicativo se dá a partir da teoria construcionista de Papert, baseada na linguagem de programação chamada de Logo, que permite aos aprendizes manipularem tarefas no computador e possibilita a reflexão e a solução de problemas. O fator emocional e a motivação são valorizados para tornarem a aprendizagem mais efetiva dentro da visão construcionista. Nesse trabalho, as autoras buscam compreender como o *Powtoon* vai ao encontro dos princípios do construcionismo, já que tem potencial para romper com a prática instrucionista, uma vez que o aplicativo dá oportunidade para o aluno errar, reelaborar e descobrir o conhecimento.

Além dos memes, apresentamos um vídeo de Ana Paula Duboc, cuja temática versa sobre os novos letramentos, que se alinham para entender as diversas formas de produzir conhecimento e sentidos na era digital. Estes também se caracterizam não só pelo surgimento de novas tecnologias, mas por mudanças conceituais, pois produzimos conhecimentos de uma forma totalmente distinta da era pré-digital. Dessa forma, o ensino, nesse contexto, se volta para a colaboração, a distribuição, a subjetividade e a instabilidade, diferente dos modelos tradicionais.

Para as rodas de conversa, propomos, também, a alguns conceitos de letramento e linguagem digital, tendo contribuído para fomentar o debate em torno do referido tema. Para Buzato (2006), o letramento digital se apoia e se apropria mútua e continuamente por meio dos dispositivos digitais, em contextos socioculturais e geograficamente limitados. Xavier (2005) acredita que esse letramento implica realizar práticas de leitura e escrita não tradicionais e a pessoa letrada digital permite assumir mudanças nas formas de ler e escrever também variadas do estilo tradicional. Por sua vez, Takaki (2017), ancorada em Lanskshear e Knobel (2008),

pontua que o letramento digital tem a capacidade de gerar informação, readaptá-la, usá-la para um público específico e, por outro lado, envolve a capacidade produzir sentidos, como em uma performatividade social.

No artigo “Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão”, Monte Mór (2017) a autora tece algumas reflexões sobre a tecnologia para problematizar a relação desta com a epistemologia. Ela relata pesquisas, dentre as quais destaca a inserção das tecnologias nos ambientes educacionais, que tornam a escola mais atraente para os alunos; a relação tecnologia digital-escola-educação-ensino de línguas, de acordo com estudos de mestrado e doutorado, os quais se leem “(Inter)faces colaborativas? Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais” e “Discursos sobre a presença de tecnologia em aula de inglês na Educação básica: abismos e pontes respectivamente”, se dá de maneira incerta, questionando alguns motivos mercadológicos subjacentes e incongruentes com os educacionais, por exemplo, bem como a distância entre possibilidades pedagógicas da tecnologia digital e a efetiva realização dessas. Ancorada em Lankshear e Knobel, ela aponta que a multiplicação dos aparatos tecnológicos deveria ser objeto de estudo dos acadêmicos, o que demanda a revisitação epistemológica para problematizar o conceito de verdade na ciência e no conhecimento e a relação deste com o indivíduo, o qual tem potencial para aprender e apreender algo já elaborado. No encontro seguinte, ainda com base nas discussões desse texto, criamos situações hipotéticas em que os participantes liam e se posicionavam, argumentando sobre elas, a fim de perceber se havia a presença de eventos de letramento digital ou sua ausência.

Na décima roda de conversa, “O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?” (MENEZES DE SOUZA, 2011) aborda o cenário da globalização e que obriga os profissionais a atuarem diferente na sala de aula em que, o professor tem a responsabilidade ética de superar o ensino tradicional, que ainda vigora na maioria das salas de aula hoje, rompendo com o modelo dos métodos e imprimindo didáticas que favoreçam a não linearidade, o dissenso, o conflito. Para atuar nesse cenário, a metáfora do rizoma é a que melhor se adéqua à complexidade da vida moderna em detrimento da árvore, a qual não se sabe exatamente onde começa e termina, pois caracteriza a pluralidade e uma aparente desordem. Para tanto, o autor convida os professores a trabalharem a responsabilidade ética, ensinando nossos aprendizes a respeitarem as diferenças sociais, sem eliminar o outro nesse mundo rizomático, e ensinar novas maneiras de buscar o conhecimento, ao invés de serem apenas um receptáculo de informações.

2.3.5 Interações da roda de conversa em áudio e vídeo

O uso das da câmera para gravar as interações causou, de início, certa inibição, sendo algo com o que os participantes se acostumaram no decorrer do tempo. As aulas foram gravadas em áudio e vídeo, porém, optamos por transcrever as gravações em áudio como fontes primárias, enquanto as imagens da câmera contribuíram para diminuir dúvidas/impasses, servindo como fonte secundária.

Procuramos usar, nas análises, transcrições mais relevantes e adaptamos a sintaxe a fim de conseguir uma melhor compreensão do contexto da mensagem. Os assuntos que, às vezes, fugiam da proposta inicial foram automaticamente excluídos por não apresentarem insumos que contribuíssem com a pesquisa. Nas transcrições foram visualizados os aspectos principais das percepções e interpretações dos participantes em relação ao construto do letramento digital. Além disso, também propiciaram que tivéssemos a compreensão dos objetivos, pautando-nos em perceber em que medida os participantes ampliaram a compreensão de letramento digital a partir das problematizações dos textos, bem como em entender como a noção/conceito de tecnologia digital variou durante as rodas de conversa.

Quadro 7 – Legenda das transcrições

<i>Códigos</i>	<i>Significados</i>
<i>Itálico</i>	Indica a mudança de código linguístico
...	Pausa curta ou continuação de tópico
[]	Fala sobreposta
:::	Alongamento de vogais ou consoantes
“ ”	Trecho lido durante as interações
[...]	Trecho suprimido

Fonte: Adaptado dos trabalhos de Marcuschi (1991) e Kerbrat-Orecchioni (2006).

Como mencionado anteriormente, os encontros foram gravados como fonte de geração de material empírico para transcrição, tornando-se instrumentos de análise da pesquisa. As transcrições se deram em consonância com os códigos e seus respectivos significados. Passemos, agora, para a proposta de atividade.

2.3.6 Proposta de atividade

A pesquisa contou também com uma proposta de atividade elaborada pelos acadêmicos para as tecnologias digitais, na qual os participantes pudessem aplicar no estágio ou em sala de aula, envolvendo o letramento, que contribuísse com a geração de material

empírico. Além disso, o roteiro dessa atividade deveria mostrar como os alunos utilizam a tecnologia digital, a fim de mobilizar saberes pertinentes ao assunto. A elaboração desse material sobre o tema tem como objetivo analisar as propostas didáticas dos alunos para entender que uso eles fazem das ferramentas digitais e se a partir dela podemos perceber a intencionalidade e a produção de sentido.

2.4 Análises do material empírico

Nesta pesquisa, a apresentação dos dados para análise pautou-se em dois macroeventos, a saber: formação inicial de professores para o uso das tecnologias no curso de Letras e o letramento digital Campus/Porangatu. A princípio, foi feito um levantamento das evidências reveladas pelo material empírico para saber se o processo de formação vivenciado pelos acadêmicos no curso de Letras pode propiciar a incorporação do letramento digital nas suas práticas. Esse novo letramento, em tese, é proveniente da forma como suas professoras fazem uso das tecnologias digitais em sala de aula, bem como daquilo que os documentos oficiais – como o PPC e a Matriz Curricular de Letras – nos informam quanto ao uso de tecnologias.

Assim, nosso olhar para os dados se dá a partir da sua cristalização, ou mesmo da sua concretude em que o pesquisador e as emergências, que se referem àquelas voltadas para o social faz com que o processo de análise se torne mais amplo. De acordo com Richardson⁹ (1994, p. 522, tradução nossa), “os cristais são prismas que refletem os exteriores e refratam a si mesmo, criando diferentes cores, padrões, matrizes, ao se lançar em diferentes direções”. Portanto, os prismas refletem o externo e refratam o interno, ou seja, a visão sobre a análise depende do ângulo em que se está posicionado.

Como a cristalização permite trabalhar forma, conteúdo e contexto, ela se adéqua ao estudo, pois pretende analisar as discussões a partir do cenário, dos textos trabalhados e do formato no qual se deu as rodas de conversa. Assim, o estudo trouxe as impressões, as percepções tanto do pesquisador quanto dos participantes.

Ainda segundo a autora, esse modo de abordar e perceber o material empírico permite desconstruir ideias de verdade, únicas, sem perder de vista suas estruturas, uma vez que a “cristalização nos fornece um profundo, um complexo e parcial entendimento do tópico” (RICHARDSON, 1994, p. 522). A visão aprofundada busca compreender as diversas formas

⁹ Tradução nossa de: “Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions.”

de olhar o objeto, possibilitando, por meio do complexo, dar-lhe sentidos, bem como compreender que a parcialidade permite o surgimento de indagações, ou seja, sabemos mais e duvidamos mais do que sabemos. Nesse prisma, podemos inferir que esse tipo de olhar para os dados propicia múltiplas construções de sentido e de compreensão do objeto em estudo devido a sua característica de refletir e refratar a si mesmo, o que permite, tanto à pesquisadora quanto ao leitor, ter sua possibilidade de interpretação e entendimento ampliados a partir de seu lócus de enunciação. A perspectiva de refletir e refratar a si mesmo à imagem central do cristal possibilita compreender o objeto de pesquisa em uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de abordagem.

Postas as características da pesquisa qualitativa interpretativista e o cenário que elas estabelecem, descrevemos os instrumentos e os procedimentos selecionados para a coleta de dados e estabelecemos os critérios para sua análise. No próximo capítulo me atendo à análise dos dados, ao resultado de forma processual e suas implicações para o contexto das tecnologias digitais no que diz respeito ao letramento digital.

3 ANÁLISE DOS DADOS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Após discussão sobre os arcabouços teóricos e os aspectos metodológicos para tratar o material empírico gerado a partir da pesquisa de campo, o foco, nesta seção, é a formação universitária com o intuito de perceber se os graduandos ampliaram a compreensão do letramento digital e se pensam ser capazes de atuar no desenvolvimento de eventos de letramento digital na sua futura ação docente após responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) de que forma a noção de tecnologias digitais dos participantes mudou a partir do curso? e 2) qual é o uso que os participantes fazem agora dessas tecnologias? Tais questionamentos encontram guarita nas perspectivas interpretativistas da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009) e no olhar da cristalização (RICHARDSON, 1990) para problematizar o material empírico. Para o estudo dos dados, foram escolhidos os sete participantes mais assíduos nas atividades e que realizaram as atividades propostas.

Assim sendo, traçamos uma abordagem do material empírico nos princípios da cristalização, a partir das informações levantadas nos questionários aplicados aos participantes; nas interações registradas nas gravações das rodas de conversa; nas informações apresentadas no grupo de *whatsapp*; e na proposta de atividades.

3.1 Considerações acerca do letramento digital para a formação do professor

A análise do material empírico foi realizada de forma não linear, a fim de estabelecer relações entre as falas dos participantes. Esse foi gerado a partir de diálogos, em que os participantes tiveram a oportunidade de ressignificar suas falas na medida em que as proferiam, já que discurso oral é mais fluido e permite repensar as interpretações e questionamentos postos, diferentemente da perspectiva gráfica. A partir desse processo de ressignificação, foram utilizadas transcrições, questionários, grupo do *WhatsApp* e propostas de atividades, contrapondo as perspectivas fornecidas pelos alunos.

Para situar o leitor, fornecemos o questionário inicial (Apêndice C) em um quadro (Quadro 8) com as respostas dos participantes. É válido destacar que esse questionário foi aplicado antes das rodas de conversa, sem nenhum tipo de problematização, o que justifica as respostas objetivas dos alunos. Ainda, contou com sete perguntas, sendo a primeira objetiva: 1) em que contexto(s) você utiliza as tecnologias digitais? Essa questão teve como possibilidade de resposta as seguintes alternativas: I- profissional, II- entretenimento, III- acadêmico, IV-

outros. As demais perguntas foram abertas, a saber: 2) qual(is) tecnologia(s) digital(is) você utiliza? 3) quando você a(s) utiliza? 4) quanto tempo por dia você (a)s utiliza? 5) como você (a)s utiliza? 6) para que você a(s) usa? 7) por que você (a)s usa?

Quadro 8 – Dados do questionário inicial

	NOME	FERRAMENTAS	APLICATIVOS	FINALIDADE	TEMPO	CONTEXTO
01	Adriano	Notebook, celular, TV, computadores, desktop, <i>tablet</i> , microcontrolador, data-show.		Resolver problema de forma eficiente; facilitar atividades e economizar tempo	16h	Profissional, entretenimento e acadêmico.
02	Almodóvar	Celular, <i>tablet</i> .		Pesquisa acadêmica, entretenimento, leitura, ampliar o aprendizado.	Aproximadamente 12h/dia	Entretenimento e acadêmico.
03	Angatu	Celular, <i>notebook</i> .		Pesquisa, comunicação, entretenimento; meio mais fácil para comunicação.	Maior parte do dia.	Entretenimento e acadêmico.
04	Flor	Sistemas, celulares, <i>desktops</i> .		Trabalhar, para fins acadêmicos; informações, trabalho, estudo; extrema necessidade.	16h/dia	Entretenimento, acadêmico e profissional.
05	Gustavo	<i>Smartphone</i> , computadores.	Redes sociais (<i>Facebook</i> , <i>Youtube</i> , <i>Whatsapp</i>).	Facilitar o dia a dia, divertir; inseparável da sua vida.	Mínimo 8h/dia.	Entretenimento e acadêmico.
06	Lilian Potter	<i>Smartphone</i> , <i>notebook</i> , TV.		Manter informada; facilidade; acompanhar o desenvolvimento da tecnologia; facilidade e praticidade.	6h/dia	Entretenimento e acadêmico.
07	Deise	<i>Smartphone</i> .	<i>Internet</i> .	Conversar com amigos, pesquisar, estudar, tirar fotos; ser mais rápida, avisar algo.	20h/dia e noite.	Entretenimento e acadêmico.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados do questionário inicial.

O questionário em questão buscou informações técnicas, porém, é possível refletir sobre algumas informações registradas pelos participantes.

Como pôde ser percebido a partir da leitura do quadro, as tecnologias participam constantemente de seu cotidiano. Isso se deve ao fato de a sociedade contemporânea ser fluida

e acelerada; o tempo se torna cada vez menor e faz com que as tecnologias digitais se tornem o meio mais rápido para socializar, comunicar, entre outros (MONTE MÓR, 2017).

Na tentativa de compreender o material empírico e conhecer as práticas de uso social e o conceito das tecnologias digitais dos participantes, respondemos a duas perguntas de pesquisa: em que medida a noção de tecnologias digitais mudou a partir das problematizações dos textos durante as rodas de conversa e qual é o uso que os participantes fazem, agora, dessas tecnologias digitais. Esses questionamentos balizaram a percepção a respeito de o manuseio desses recursos ser produtivo ou não para os discentes nas práticas propostas em sala de aula ou mesmo em outros cenários em que os participantes estão inseridos.

Dos sete participantes, metade deles utiliza as tecnologias por mais de doze horas. Nas respostas dadas, eles apresentam percepções semelhantes, as quais remetem à ideia de uso excessivo:

[1]

Por 16h. De acordo com a necessidade e a situação, para auxiliar a resolver algum problema de forma mais eficiente ou apenas para assistir uma série. (Questionário inicial – perguntas C e D; Adriano, 02/10/17).

[2]

16h. Informações, trabalho, estudar, em geral. (Questionário inicial – perguntas C e E; Flor, 02/10/2017).

[3]

20h contando dia e noite. Para praticamente tudo: conversar com amigos, pesquisas, estudar, tirar fotos. (Questionário inicial – perguntas C e D; Deise, 02/10/2017).

O uso cotidiano das tecnologias permeia diversas atividades realizadas pelos participantes, o que não diverge dos demais e da maioria das pessoas do mundo de hoje, porém, a utilização das tecnologias demanda certo equilíbrio e o estabelecimento de limites de uso, caso contrário, pode provocar isolamento e dificuldade de estreitar laços afetivos na vida real, que traz como consequência a ansiedade, como alertado por Monte Mór (2017).

Adriano, Flor e Deise, como exposto nos excertos anteriores, recorrem às tecnologias por um tempo longo, mais de 16h o que permitiu afirmar que é praticamente o “tempo todo”. Isso ilustra a importância de administrar o tempo para a execução de diversas tarefas do cotidiano. Esse excesso é ratificado por Deise e Adriano quando eles se posicionam e fornecem os seguintes argumentos:

[4]

Em um mundo tecnológico temos que nos adequar a tecnologia a todo momento e praticamente a maior parte do dia para utilizar para algo. (Questionário final – pergunta 12; Deise, 25/09/18).

[5]

Eu uso a tecnologia a todo instante. E percebo que todos devem ter pelo menos conhecimentos básicos para seu uso. (Questionário final – pergunta 8; Adriano, 25/09/18).

Esse comportamento não propicia reflexões, haja vista que os participantes não procuram estabelecer limites concernentes ao manuseio dos recursos digitais. Infere-se dessa forma, que eles podem estar se privando de momentos que propiciam uma vida saudável. A forma indiscriminada de uso das tecnologias digitais faz com que as pessoas tenham dificuldade em discernir o lado profissional do entretenimento, pois, segundo Adriano:

[6]

Às vezes é difícil separar o lado profissional com diversão e educação, porque eu trabalho com computador... assisto séries e estudo no computador quando os professores falam que a apostila está na xerox eu já pergunto se tem em PDF... Muitas pessoas não conseguem ler... eu comecei a ler mesmo quando comecei a fazer sistemas e o texto estando no papel ou no computador não tem diferença... (Roda de conversa – Adriano, 28/03/18).

Ainda que as tecnologias digitais exerçam fascínio em muitos usuários dessa nova geração, e que eles possuam laços estreitos com esses recursos, é importante que tenham responsabilidade social para conduzir suas diversas práticas sociais no trabalho, nas universidades, na hora do lazer. Desse modo, esse tipo de comportamento demanda a incorporação do compromisso ético consigo mesmo e para com o outro, na busca pelo equilíbrio dos benefícios dos artefatos digitais. Do contrário, os sujeitos podem sofrer penalizações capazes de comprometer seu futuro profissional, ocasionando perda de emprego, dificuldade de inserção no mercado de trabalho ou de uma promissora vida acadêmica, etc.

Recorremos aos dizeres de Turkel (2012), os quais tecem críticas relativas ao longo período que os usuários passam na internet, com foco nas relações mediadas pela rede. Para a estudiosa, a tecnologia nos remete a três falsas certezas: a de que podemos focalizar a atenção no que desejamos; a de que seremos sempre ouvidos; e a de que não ficaremos a sós. Em suma, ela dá a sensação de sermos sempre protegidos contra a solidão e o desamparo. Palfrey e Gasser (2011, p. 210) ratificam essa argumentação e suas convicções vão na direção contrária ao gerenciamento que os participantes da pesquisa fazem da tecnologia ao afirmarem que “[...] o vício da internet, a síndrome da fadiga de informações e a sobrecarga de informações estão entre os termos que estão sendo lançados para descrever as novas doenças patológicas da era digital”.

As inovações trazidas pelas TDIC não estabelecem limites, ou seja, não há regras e restrições quanto ao uso, dado seu caráter ubíquo, atemporal e de fluidez, característico do mundo líquido pensado por Bauman (2001). Isso faz com que o sujeito assuma a

responsabilidade frente ao manuseio das mídias digitais. Gustavo traz essa perspectiva ao informar que faz uso das tecnologias digitais:

[7]

Com responsabilidade, sabendo a hora pertinente. Por aproximadamente 12h. (Questionário inicial – pergunta D; Gustavo, 02/10/17).

Na proposição [7], Gustavo afirma utilizar as tecnologias por 12h, mas há uma consciência quanto ao modo e ao tempo gasto ao atribuir responsabilidade e amadurecimento frente aos aparatos digitais. Acrescenta ele que, após as rodas de conversa, as utiliza com “[...] mais entendimento, valor, crédito e confiança” (Questionário final – pergunta 2). Percebi que os encontros e as problematizações sobre o uso das tecnologias deram a Gustavo um respaldo técnico e reflexivo, pois ele adquiriu mais compreensão da importância do uso equilibrado dos objetos tecnológicos. No evento semiótico que segue, o participante comprova com essa fala ao afirmar que “... então... se a gente fizer um bom uso dela... racionalizar o uso dessas tecnologias nós podemos salvar... salvar principalmente a aprendizagem...” (Roda de conversa – Busuu e Babel, 25/04/18).

É importante perceber de que forma utilizamos os aparatos tecnológicos para promover um conhecimento conectado com o mundo globalizado e tecnológico, questionando como se dá seu uso, se ele é consciente, inclusivo ou excludente. Lilian Potter, Deise e Angatu expõem que usam as tecnologias da seguinte forma:

[8]

[...] para que possa me manter sempre informada e “antenada” nos acontecimentos ao redor do mundo. É importante acompanhar o desenvolvimento das tecnologias. (Questionário inicial – pergunta E; Lilian Potter, 02/10/17).

[9]

Para estudar, comunicar e guardar momentos importantes. (Questionário inicial – pergunta E; Deise, 02/10/17).

[10]

Para pesquisas, comunicação e entretenimento. (Questionário inicial – pergunta E; Angatu, 02/10/17).

Na fala de Lilian Potter fica explícito que ela usa as tecnologias para se “manter sempre informada e antenada” por meio de redes sociais e *sites* de notícias. A partir dessa informação, o “manter-se informada” pode estar associado ao desejo de estar atualizada diante dos assuntos de relevância mundial; no caso da palavra “antenada”, a aluna não só se preocupa em se atualizar com as notícias mundiais, mas também em saber fatos voltados para os jovens, como as tendências do momento (cantores, músicas, filmes, séries, moda, inovações tecnológicas etc.). Afirmamos isso por meio do uso da palavra “antenada”, que advém da coloquialidade e

do vocabulário do grupo de faixa etária a que ela pertence – os jovens.

Ao abordar que a tecnologia digital permite “guardar momentos importantes”, Deise [8] reflete sobre o uso de nossos *smartphones*, aplicativos, redes sociais, entre outros, os quais permitem que tiremos fotos, gravemos vídeos ou nos lembremos de um aniversário com facilidade, de maneira a mantermos vivas nossas lembranças. Essa “facilidade”, por outro lado, pode gerar dependência dos sujeitos, já que, ao invés de recorrerem a anotações em diários pessoais para lembrarem de uma data de um ente querido, por exemplo, ficam à mercê de notificações como as realizadas pelas redes sociais, de forma técnica e ausentes de afetividade, acarretando o apagamento de práticas sociais significativas entre os envolvidos. Essa problematização coaduna com a afirmação de Angatu de que as tecnologias são ferramentas que tornam a comunicação mais acessível. Essa é, talvez, a característica mais observada pelos usuários, principalmente pelos jovens, que participam de uma geração fluida, que demanda flexibilidade para realizar as tarefas do dia a dia. Em relação à fluidez e à acessibilidade, recorre-se ao evento semiótico de Almodóvar:

[11]

Se você olhar o celular, ele veio para suprir não só nossas necessidades como também nossas carências... nós nos tornamos dependentes dele... E a gente acredita nessa ideia da modernidade líquida... que nada foi feito para durar: o amor, e as vontades líquidas. (Roda de Conversa – Almodóvar, 28/03/18).

Nesse cenário de liquidez, no qual nada foi feito para durar, Bauman (2001) explica que os indivíduos são responsáveis por seus infortúnios, fato que causa angústias, incertezas, medos e cria um mundo flexível, feroz, instantâneo e descartável para satisfazer anseios mercadológicos, em que a educação está a serviço do imediatismo, e não de uma aprendizagem mais ampla e voltada para o coletivo.

Seguindo as reflexões teóricas de Bauman (2001), o trecho [10] demonstra as facilidades promovidas pelos avanços tecnológicos que reverberam em mudanças constantes e se não bem geridas podem alterar os diversos tipos de relacionamentos, bem como distanciar as pessoas dos seus laços afetivos. Nesse processo, o sucesso e fracasso ficam a cargo das responsabilidades individuais e protagonismos dos sujeitos, devido ao esvaziamento das funções coletivas. Nessa perspectiva, Adriano nos reporta que as tecnologias vieram

[12]

[...] para facilitar as atividades e economizar tempo. (Questionário inicial–pergunta F; Adriano, 02/10/18).

Por isso, muitas vezes os usuários das tecnologias as veem como Adriano apresenta no trecho [12]: elas cumprem esse papel de facilitadoras, pois auxiliam na resolução de

problemas como um meio mais eficiente e rápido. Retomando a fala [1] do participante, ele cita algumas finalidades, e além delas, mostra algumas outras pistas sobre como utiliza as tecnologias: “já ouvi livros no *Youtube*, porque a preguiça de ler no livro é grande [...] eu ouço também os *audiobooks*” (Roda de conversa, 16/05/18). Apesar de o meio digital, como descrito pelo participante, auxiliar na leitura de livros, revistas e jornais, usar as tecnologias requer um olhar mais amplo. O mesmo se aplica quando Adriano percebe que as tecnologias digitais o ajudam a economizar tempo.

Ainda seguindo as pistas de Bauman (2001), a modernidade passa por aguda privatização e individualização, o tempo é algo fugaz nessa nova realidade e estabelece a premissa de que os indivíduos podem solucionar seus problemas no menor tempo possível. Dito isso, com um planeta atravessado por autoestradas da informação, a ideia do uso mercantil do tempo não se materializa na disciplina da fábrica fordista, mas através da aceleração compulsiva do tempo, incorporada pela globalização, que permite a livre ação do mercado capitalista.

Contrapondo o olhar pessimista de Bauman (2001) em relação à modernidade líquida e o pensamento de Adriano; Flor, em sua fala, tece argumentos que contribuem com uma educação ampla e significativa em favor das demandas reais vividas pelas pessoas, em oposição a uma prática fragmentada e desleal, instituída pelo uso equivocado dos espaços virtuais que o mundo líquido tende a impor aos cidadãos.

[13]

A informação que há na internet é fragmentada... você ler um resumo de um livro para o seminário e vai haver uma riqueza de detalhes que você não vai saber o contexto vai ser superficial. (Roda de Conversa – Flor, 28/03/18).

A prática de ler o resumo, e não o livro, é uma ação que não se pauta na ética. Para Menezes de Souza (2011), ao usar as tecnologias e manter a interconectividade surge a responsabilidade ética, ou seja, no contexto das tecnologias, o indivíduo é membro de múltiplas comunidades, por isso o uso consciente deve ser uma prática assimilada por parte dos usuários das mídias digitais, a fim de não eliminar o diferente. A proposta da participante permite que os aprendizes tenham uma visão do todo do objeto estudado devido à valorização dos pormenores e das várias maneiras de ser e agir dos que pensam diferente de seus pares.

Diante dessa visão a respeito da assimilação do conhecimento expressa por Flor [13], podemos inferir que esse posicionamento possibilita problematizar, de forma mais assertiva, a complexidade do mundo hodierno e líquido, já que boa parte dos usuários considera ter a tecnologia digital um caráter salvador (MOZOROV, 2013), como exposto nas falas das seguintes participantes:

[14]

Hoje em dia é muito mais fácil mandar uma mensagem no *Whatsapp* do que gastar crédito... é muito mais fácil passar uma aula em vídeo do que falar... (Roda de Conversas – Deise, 04/04/18).

[15]

[...] as tecnologias poderiam ser um recurso para chamar atenção para ele aprender independente de qual grau de aprendizagem que ele usa... (Roda de Conversas – Deise, 25/04/18).

[16]

[...] fazer aulas de forma mais dinâmicas... Então toda minha formação acadêmica essa questão de usar as mídias digitais foi totalmente imprescindível... Mais do que organização é também a praticidade de usar as mídias digitais... (Roda de Conversas – Flor, 16/05/18).

A tecnologia trouxe uma série de benefícios, facilidades e praticidade. Dentre eles pontua-se o contato com outras culturas, o uso de *smartphones* para tirar fotos, elaborar aulas com imagens e sons, editar vídeos. Entretanto, a busca por um equilíbrio no tocante ao uso dos aparatos digitais é um desafio, pois há quem pense que só o fato de utilizar a tecnologia já propicia a aprendizagem, como é perceptível nas visões de Deise e Flor. Deise, no trecho [15], deixa de pensar as tecnologias de forma integrativa no espaço escolar, desprovida de suas funções sociais, uma vez que a maneira de abordá-las, além de ser ingênua, não considera os múltiplos saberes que cada sujeito possui. Ao pensar que a tecnologia opera uma espécie de “milagre” independentemente do grau de aprendizagem que o sujeito possui, a aluna deixa de considerar que cada aluno traz uma bagagem cultural diferente a partir do seu lócus de fala, que pode muitas vezes se apresentar como excludente, principalmente por não ter tido a oportunidade de adquirir recursos oferecidos pelo universo digital devido a condições financeiras desfavoráveis. Essa percepção é ratificada pela passagem [14], onde Deise aborda uma delicada questão: “hoje em dia é muito mais fácil mandar uma mensagem no *Whatsapp* do que gastar crédito”. A ideia de usar o *Whatsapp* como alternativa para mensagem nos faz pensar que o meio tecnológico veio para salvar e superar as dificuldades cotidianas, no caso citado, a econômica. Daí surge uma problemática: tenho ciência de que vivemos em uma sociedade desigual e na qual nem todos têm condições financeiras para adquirir um dispositivo digital móvel; embora, segundo estatísticas, o Brasil tenha mais celulares do que habitantes, isso não quer dizer que todo brasileiro possua um aparelho. Isso nos leva a questionar: para que um cidadão precisa de mais de um celular? A exclusão desses dispositivos móveis está associada às profundas desigualdades sociais que constituem nossa nação, uma vez que os mais favorecidos são os primeiros a terem acesso às inovações tecnológicas, nem sempre esse ciclo se completa e estende para favorecer os que vivem em classes menos assistidas, ocasionando

restrição à pesquisa, à busca por informações, aos tutoriais etc. Dito isso, é aconselhável que as políticas públicas potencializem as lutas contra a exclusão digital e reduzam os efeitos negativos da desigualdade social, muito embora com o cenário atual que se desenha nos governos estadual e federal dificilmente esta será uma pauta válida pelos próximos anos.

O celular, atualmente, é o dispositivo digital mais utilizado no mundo inteiro. Recorremos, então, ao Quadro 8 para demonstrar que, dentre as ferramentas digitais utilizadas pelos participantes, o *smartphone* aparece em todas as respostas. Isso decorre não somente da má distribuição de bens, mas também das diferentes promoções ofertadas pelas operadoras, que fazem com que o usuário utilize diversos aparelhos, cada um com uma promoção pertinente. Também podemos mencionar o impacto ecológico negativo, tendo em vista que grandes quantidades de lixo eletrônico gerados são descartadas sem uma adequada coleta seletiva.

Ao girar o olhar para o campo de ensino e aprendizagem, identificamos que Flor e Deise, ao informar que a tecnologia é algo que chama a atenção do aluno, além de ser imprescindível e prática, inferem que sem o uso destas não há outros recursos eficientes que promovam saberes, anulando outras práticas que, se bem adaptadas, podem mobilizar os alunos. Essa forma de perceber essas ferramentas digitais pode promover uma necessidade, tornando-as consumidoras indiscriminadas, como pode ser comprovado, por exemplo, nas 20 horas gastas por Deise no espaço virtual, conforme mencionado. Para ancorar esses argumentos de uma visão arrebatadora das tecnologias, recorro às palavras de Demo (2009), para quem, ao organizar suas vidas em torno destas, os sujeitos acham que sem elas não é possível ter uma vida social de sucesso.

Outro olhar trazido para as análises é a relação dos aspectos estruturais da língua com a cultura no contexto das tecnologias digitais, assunto problematizado em uma das rodas de conversa. Nesse evento, ancorada no vídeo que reproduz a entrevista concedida por Ana Paula Duboc sobre os novos letramentos, Flor afirma que a língua não pode ser ensinada com enfoque nos aspectos linguísticos, mas sim nos aspectos culturais. Esse assunto também foi apontado e ampliado no excerto de Gustavo, que usa como pano de fundo a discussão sobre a cultura e o uso das tecnologias digitais e relata uma experiência. O diálogo centrou-se na pergunta: por que os aspectos culturais são importantes para a formação dos alunos? Eles pontuaram que:

[17]

É pertinente dizer também que esse efetivo de professores de formação mais arcaica, que não tiveram acesso com essas teorias de letramento como nós. [...] não veem a língua pelo aspecto cultural e sim pela gramática... Essa troca de relações é interessante que além desse estímulo que os professores trabalhem essa interação junto com as mídias digitais... (Roda de Conversa – Flor, 10/05/2018).

[18]

É tão estranho e ao mesmo tão claro essa questão de contato cultural... Eu tenho três tias que residem nos Estados Unidos... elas não têm um grau elevado de estudo... a que foi mais além terminou o ensino fundamental apenas... Elas foram para trabalhar e a partir do momento que entraram em contato com a cultura norte-americana... passaram a aprender e assimilar tudo ao seu redor, inclusive a língua... hoje elas falam a língua inglesa perfeitamente... uma habilidade incrível. Tem uma delas com a qual tenho maior contato... e às vezes me convida a falarmos somente em inglês... eu tento... por isso acho o contato cultural é muito importante... (Roda de Conversa – Gustavo, 10/05/2018).

Compreendemos que os participantes consideram cultura da mesma forma que Kramsch (2008), onde a relação entre o eu e o outro se estabelece ao longo de múltiplas escalas de tempo, numa perspectiva descentralizada, em que o significado dos eventos surge de forma não linear por meio de interações com outros e a realidade social é construída a cada minuto no discurso contínuo. Nos eventos semióticos apresentados, vemos os participantes fazerem uma relação entre as estruturas e os aspectos culturais no contexto dos novos letramentos. Percebemos que Flor vê a língua como reflexo da cultura, e valoriza-a como prática social nas interações entre sujeitos em detrimento de uma abordagem que se restringe a modelos concentrados, objetivos e estáveis. Gustavo, assim como Flor, percebe, por meio de sua realidade, que as tias, apesar de não terem tido contato com a parte estrutural da língua por não haverem concluído os estudos, conseguiram assimilá-la pela prática social. Na visão do participante, a cultura é fator catalizador para a aceleração da aprendizagem, haja vista que a condição de imigrantes favorece o contato direto com costumes, crenças e valores, nos quais estão imbricados sentimentos e emoções.

Podemos associar as falas dos participantes com o conceito de cultura (KRAMSCH, 2008), já que, segundo Flor, a troca de relações estimula um processo de ensino e aprendizagem junto com as mídias digitais por meio do aspecto cultural. Nesse sentido, trabalhar a cultura permite valorizar o ensino e a aprendizagem de forma mais ampla e promove um entendimento que não se restringe à mensagem do texto propriamente dita, mas que esteja voltado para interpretações de outras culturas. Por conseguinte, Santclair (2017) pontua que a relação entre língua e cultura é intrínseca e que negligenciar essa relação no interior do processo de ensino acarretaria em empecilho para viabilizar uma abordagem colaborativa na construção de identidade, bem como dos significados culturais. Segue a autora explicando que a aula de língua inglesa ministrada sob o viés intercultural pode promover a construção de novos conhecimentos, o reconhecimento das diferenças, o empoderamento dos sujeitos etc.

Diferente dos colegas que usaram o processo de ensino e aprendizagem de língua para abordar a importância do fator cultural, Almodóvar atrela a cultura à busca pela identidade ao ponderar que “[q]uando você entra em contato com outra cultura acaba por identificar-se”. Sua

interpretação de cultura vai ao encontro das propostas feitas pelos colegas (Flor e Gustavo) ao considerar “eu e o outro” como parte das construções de identidades, das subjetividades e de valores sociais, cujos efeitos são a promoção de uma sociedade com mais justiça social, na qual os cidadãos saibam o significado da palavra alteridade.

[19]

Quando o assunto é cultura é importante levar em consideração a seguinte definição: “cultura é a busca pela identidade...” Quando você entra em contato com outra cultura acaba por identificar-se... há a busca de conhecimento sobre aquela cultura a qual você está se envolvendo... há a questão subjetiva com a alteridade, que nada mais é quando você se coloca no lugar do outro e se reconhece... Quando você leva o outro em consideração o processo de solucionar determinado problema se torna possível fazendo que esse processo seja mais leve. Por isso que a cultura é importante... (Roda de Conversa – Almodóvar, 10/05/2018).

O participante utiliza o conceito diferencial de cultura (BAUMAN, 2012) para embasar a passagem, sendo esta sinônima de pluralidade e diversidade. Daí a questão de a identidade surgir pelo “choque” entre o sujeito e a sociedade; assim, o conflito gerado possibilita que o indivíduo se identifique com outras comunidades (BAUMAN, 2005). A dinâmica e a fluidez das comunicações entre culturas, além de permitir o autoconhecimento à guisa de Masny (2010) e de Menezes de Souza (2011) – ler, ler o mundo e a si mesmo –, instiga questionamentos como: quem sou eu? qual meu papel nessa engrenagem chamada vida? quais responsabilidades sociais para comigo e com o outro? Essas questões, além de acelerar o conhecimento da cultura do outro, ajudam no autoconhecimento no sentido da própria aceitação e superação de possíveis limitações que o ser humano possa ter.

Dessa forma, a noção de cultura proposta por Almodóvar em bases teóricas coaduna com as expostas por Flor e Gustavo, para quem a cultura é fator preponderante para entender o meu papel e o do outro na sociedade, cujas relações interativas estabelecem um vínculo compartilhado por comunidades de significados, as quais são formadas por grupos heterogêneos (MENEZES DE SOUZA, 2011) em que os indivíduos compartilham interpretações semelhantes – de gênero, classe social, de profissão etc., pois, pertencem, também, ao mesmo tempo a diversas comunidades.

Nas rodas de conversa, discutimos sobre o conceito e o uso das tecnologias, bem como algumas definições de letramento digital e suas implicações. Para melhor entendermos como se posicionaram os participantes, transcrevemos falas que elucidam como eles se comportam nos grupos de mensagens de aplicativos e redes sociais, desde a forma como digitam uma mensagem até os aspectos positivos e negativos destes. Para isso, discutimos sobre o termo “*Netiquette*”, tratado na obra *Challenge*. Dentre os aspectos positivos e negativos, os participantes destacaram que:

[20]

Um ponto positivo é que nos meios de comunicação em geral funciona como uma forma de se comunicar... pessoas de países diferentes e o ponto negativo é os perfis *fake* para prejudicar os outros. (Roda de Conversa – Lilian Potter, 11/04/18).

[21]

Sim, pois a partir do momento em que você já possui certo domínio em dispositivos tecnológicos, há reflexão acerca do uso dos mesmos. (Questionário final – pergunta 8; Lilian Potter, 25/09/18).

[22]

[...] utilizar as redes sociais para ensinar alguém a fazer alguma coisa é útil, principalmente o *Youtube*... faça você mesmo ou ensinar como fazer sonetos... por outro lado, outra pessoa pode comentar negativamente esses vídeos... (Roda de Conversa – Adriano, 11/04/18).

Lilian Potter permite, em sua fala [20], uma suposição de uso consciente, pois percebe que a tecnologia pode aproximar e separar, excluir e incluir, bem como ser utilizada para atos de violência, no caso posto por ela, os perfis *Fakes*, pessoas de origem desconhecida que usam a violência verbal, psicológica, simbólica, discursos de ódio, promovida por *haters*, bastante habitual no cenário contemporâneo.

Vemos a internet como um mar de ninguém, como uma areia movediça na qual há diluição de direitos, tornando as pessoas vítimas de crimes como extorsão, que se caracteriza pelo envio de nudes, por exemplo, tornando o sujeito objeto de sequenciais chantagens e alimentando os caprichos do seu algoz. Nesse sentido, ao trazer o aspecto negativo quanto ao uso dos dispositivos digitais em rede, a aluna se torna ciente do problema, já que refletir sobre dado assunto denota legitimidade para questionar certos entraves. Afirma, ainda [21], que quando conhecemos algo – no caso, as tecnologias digitais –, isso faz com que reflitamos sobre o seu uso; logo, utilizar as mídias digitais demanda domínio e, conseqüentemente, reflexão. O tempo gasto com as tecnologias pela participante é de seis horas, como exposto no Quadro 8, o que comprova que seu uso é moderado. Essa visão que Lilian Potter apresenta permite que ela faça uso do conhecimento na sua vida profissional e pessoal, mesmo porque ela está disposta a refletir sobre o contexto de uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, quanto mais a formação universitária promover cenários de atividades que façam uso da tecnologia de forma reflexiva, mais seus alunos serão autônomos e criativos. Por isso, Cope e Kalantzis (2009) sugerem a criação de uma pedagogia produtiva, relevante, criativa e, porque não, emancipatória para a produção de sentido.

Adriano destaca, como um bom aspecto, o uso das tecnologias para elaboração de textos e cita o canal do *Youtube* como um meio de divulgação de vídeos – rede social usada com essa finalidade. Durante todas as falas de Adriano nas rodas de conversa, o participante destaca o uso do *Youtube*, o que nos leva a presumir que faz uso constante dessa ferramenta.

Voltando para a fala [22] do participante, ele aponta para um aspecto negativo, tendo em vista que as pessoas podem fazer comentários depreciativos abaixo do vídeo compartilhado no canal. Esses pontos discordantes possibilitam ao usuário lidar com o dissenso (MENEZES DE SOUZA, 2011) de forma destrutiva/construtiva, com a capacidade de recolocar-se perante um problema a partir do outro, fortalecendo suas subjetividades ao conviver com pensamentos divergente e até mesmo depreciativos, elemento que faz parte das redes sociais. Percebemos, portanto, que Adriano conhece bem os aspectos técnicos da rede social e que procura ler os comentários dos vídeos, os quais auxiliam os internautas a saberem se o conteúdo é de seu interesse ou não. Desse modo, com essa atitude diante das mídias digitais, os sujeitos podem compartilhar conhecimentos, já que essa parece ser uma característica dessa nova forma de aprendizagem da era digital.

Como já tratado no Capítulo 1 deste estudo, Menezes de Souza (2011) alerta para a compreensão dos diversos fluxos da contemporaneidade, sejam eles de pessoas, notícias, pensamentos, dentre outros, pois, se não procuramos entendê-los, não haverá um uso com responsabilidade e o sujeito excluirá aquilo que não atende a suas ideologias. Essas mudanças não são fruto apenas da globalização, mas também das epistemologias digitais que, de acordo com Monte Mór (2017), corroboram para a instabilidade e requerem, do usuário, um olhar crítico e reflexivo sobre os efeitos gerados ao utilizar as mídias digitais.

Nessa perspectiva epistêmica proposta pela autora (MONTE MÓR, 2017), entende-se que as TDIC chegam às universidades por meio do uso da internet e de dispositivos eletrônicos. Sabota (2017) reitera que as tecnologias digitais fazem parte do estilo de vida dos sujeitos e não podem ficar excluídas do cenário das instituições de ensino. Por estilo de vida entendemos, nessa acepção, a maneira como as tecnologias compõem o modo de vida dos indivíduos, entretanto, seu uso abre margem para discussões, debates e a busca de compreensão, que visa o aprimoramento do letramento digital. Ao pensar nessas possibilidades e indagações, as discussões dos encontros também se pautaram em como o uso das tecnologias ampliaria os conceitos de letramento digital. Algumas simulações de casos de situações hipotéticas foram postas aos participantes da pesquisa, as quais traziam, em seus conteúdos, eventos didáticos. Os alunos tinham como tarefa perceber em qual deles havia letramento digital e, em seguida, deveriam alinhar aquela prática hipotética às teorias de Monte Mór (2017) sobre *Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens digitais*.

Para compreendermos o contexto da proposta das rodas de conversa, apresentamos os seguintes excertos:

[23]

Na situação-problema quatro diz o seguinte... “Na apresentação de um trabalho o aluno constrói uma linha do tempo, fazendo uso da tecnologia para fazer edição de um vídeo mesclando as linguagens imagéticas... sonoras... de movimentos com a escrita para relatar os fatos mais importantes para contar sua própria história”. Eu acredito que dentro de tudo que já foi falado e analisado até hoje dentro da questão do letramento digital... essa situação-problema se encaixa na questão de que o próprio aluno vai estar em contato direto com essas tecnologias... ele mesmo vai produzir a sua própria tecnologia... [...] ele vai precisar fazer o trabalho dele referente ao conteúdo e [...] nem que ele não saiba entender esses recursos imagéticos... visual... mas ele vai tentar... quanto mais ele se aprofundar... ele vai se aperfeiçoando no aplicativo que ele utilizar... dessa forma ele vai desenvolver o letramento digital... (Roda de conversa – Lilian Potter, 05/06/18).

[24]

Sim, ainda mantenho o mesmo posicionamento, uma vez que o aluno não precisa, necessariamente, de um mediador para que possa desenvolver habilidades [...]. o aluno mesmo é quem constrói seus próprios sentidos. [...]. (Questionário final – pergunta 10; Lilian Potter, 25/09/18).

Ao relatar a situação no excerto [23], Lilian Potter acredita que o letramento digital está ligado ao uso técnico das tecnologias, já que, segundo ela, “o aluno vai estar em contato direto com a tecnologia” e se essa aproximação com a tecnologia acontecer por repetidas vezes ele pode desenvolver o letramento digital. Ao ressignificar sua fala no questionário final, revela [24] um posicionamento convergente ao que teve, durante as rodas de conversa, de que o aluno, ao usar as tecnologias, adquire responsabilidades e constrói sentidos.

Nessa mesma linha de análise trago o evento semiótico abaixo, retirado da discussão do texto sobre o *Powtoon: análise do aplicativo web e seu potencial mediador na aprendizagem*, cuja abordagem está ancorada no construtivismo de Papert, que concebe o computador associado à linguagem LOGO como uma máquina com a função de criar condições concretas de aprendizagem. A problematização ocorrida foi provocada pela pergunta feita pelo mediador: “como o *Powtoon* pode promover habilidades no âmbito educacional”? Para tanto, temos:

[25]

Na página oitenta e três... Papert... cita que é “dentro das bases dos fundamentos do construcionismo que é valorizado o concreto da aprendizagem”... você baixa o aplicativo, começa a estudar, aí vem o conhecimento... Depois ele vai destacar que o *Powtoon* permite construir uma ferramenta inserida no aprender [...] a utilidade da construção do conhecimento... Então [...] no momento em [...] que o usuário baixa o aplicativo... faz uso por mais que seja de língua inglesa... tem tutorias na *internet* ensina... se ele quiser ele vai estar ali em contato maior direto com o aplicativo e ele [...] vai ter possibilidade de aprender... (Roda de conversa – Lilian Potter, 03/05/18).

[26]

[...] Esse aplicativo leva o usuário a construir o próprio conhecimento [...] é uma coisa fácil de mexer... é intuitivo [...] por si só ele vai aprendendo. (Roda de Conversa – Adriano, 03/05/18).

Ao citar Papert, Lilian Potter coloca que a base do construcionismo valoriza o concreto e que essa abordagem leva à transformação por meio da reflexão. Assim, notamos que a participante aponta para os mesmos fatores apresentados nos trechos [23] e [24]. Ela afirma que o aprendiz, ao baixar o aplicativo “*Powtoon*”, com os recursos provenientes da *internet*, como os tutoriais, tem a possibilidade de aprender. Em consonância com isso, Adriano destaca que usar a tecnologia é algo intuitivo e pode ocorrer de forma autônoma. Da forma como os participantes abordam a construção do conhecimento, talvez haja a exclusão da mediação do professor em detrimento da mediação online do desenvolvedor do tutorial, propiciando a perda de uma aprendizagem reflexiva e a transposição didática tecnicista. No entanto, isso não é uma questão de falha da ferramenta, mas de expectativas e entendimento que cada sujeito tem, pois há a possibilidade de mediação com a inserção de perguntas nas postagens de vídeos para, por exemplo, gerar debates e discussões.

Ainda sobre a colocação de Flor, consideramos o fato de que o aplicativo aqui referido é um entrave para quem não sabe manuseá-lo, porém, de forma “salvadora”, ela busca resposta em outro recurso tecnológico, no caso, o tutorial. É curioso tal questionamento, pois vemos que falta, na tecnologia, a subjetividade, o olhar para o uso, o que caracteriza sua superficialidade. “Construir o próprio conhecimento”, como destaca Adriano [26], não é apenas compreender de forma automática como funciona determinado recurso, mas implica também entender os impactos que esse uso terá. Alguns estudiosos defendem que o uso das tecnologias pode ocorrer de forma intuitiva, mas isso não significa que houve um aprendizado voltado para a criticidade e a reflexão.

Para Monte Mór (2017), nossos aprendizes, ao se depararem com *hardware* e *software*, por desconhecê-los acabam por aprender pela tentativa e erro, uma vez que a linguagem digital propicia caminhos variados de tentativas com o intuito de superar o desafio. Segundo ela, nesse processo os aprendizes não se limitam à sua capacidade de agência por não terem aprendido de forma adequada. Esses pressupostos evidenciam que a participante acredita que o cenário das tecnologias proporciona aos aprendizes, por meio da busca e da pesquisa certa, autonomia e coautoria do conhecimento. A despeito de os aplicativos serem projetados de modo a ser “*user friendly*”, essa estratégia de tentativa e erro, sem a leitura prévia de instruções, corrobora a objetividade e a busca por avanços práticos por parte do usuário, que não dispõe de tempo e/ou disposição para se informar sobre tecnicismos; ademais, mostra o quanto as empresas de *software* estão alertas para as características de seu público.

De modo análogo, trazer o uso das TDIC para as escolas, por meio de uma reflexão crítica sobre usos e impactos dessas ferramentas, revela uma apropriação sensata do que elas

podem representar em nossas instituições educacionais, a fim de incorporar benefícios como as práticas sociais (BUZATO, 2006) no cotidiano das pessoas. Os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores devem preocupar-se em perceber se o uso das tecnologias está sendo feito e de que forma isso ocorre. Entender como os professores estão atentos para isso se torna imprescindível, já que dentro da sala de aula eles serão os mediadores de como se dá o uso intencional das tecnologias. Angatu diz que “[a]s escolas hoje vão na contramão disso, no lugar de incentivar, elas proíbem” (Roda de conversa – Memes, 28/03/18). A fala da participante coaduna com sua afirmação no questionário final:

[27]

Os professores tradicionais preferem os métodos tradicionais de ensino, e isso provoca reflexos negativos na educação, pois ela não é voltada para a realidade dos alunos. (Questionário final – pergunta 11, Angatu; 25/09/18).

A percepção da participante é reflexiva, já que ela percebe a necessidade de se trabalhar práticas voltadas para a realidade do aluno, pois, se não houver essa preocupação, o ensino será comprometido. Essa mudança pode ser atribuída aos textos problematizados, que versam sobre a perspectiva digital, tais como: “Letramento Digital e Ensino” (XAVIER, 2005), “Sociedade da Escrita e Sociedade Digital” (MONTE MÓR, 2017), “O professor de Inglês e os Letramentos no século XXI” (MENEZES DE SOUZA, 2011), os quais balizaram as rodas de conversa. Isso permite afirmar que há um deslocamento das percepções quanto ao uso das tecnologias digitais.

Durante as rodas de conversa, os participantes recorreram diversas vezes à temática do professor tradicional. Tal levantamento nos faz pensar em como esse discurso ganhou proporção nas discussões. Ao ver os participantes como usuário das tecnologias, partimos para a subjetividade, capaz de denotar algumas possibilidades/experiências negativas, tais como ataques verbais nas redes sociais, uso inadequado das tecnologias ao lidar com o novo, reproduzindo um *modus operandi* ultrapassado. Voltando-nos à área educacional, o discurso apresentado por Angatu [27] é reforçado também por experiências insatisfatórias, como as apresentadas a seguir:

[28]

Na minha experiência de estágio por exemplo... eu tive vários contrapontos exatamente nessa questão... E o ensino de línguas eu acho que principalmente hoje precisa muito de novas formas de ensinar [...] pensa uma segunda língua que você não domina [...] Durante meu estágio, eu tive essas interferências, esses impasses... eu percebi que era necessário mudar em alguma coisa... você chegava... por você ser estagiária você não tem todo aquele crédito... aí você chega com a mesma forma de ensinar que o professor regente já tem... os alunos ficam ainda mais neutros em relação com sua aula... Então na segunda aula eu já levei um *Datashow*... levei mais uma música...enfim a gente cantou junto... depois a gente ouviu a tradução... aí você já

percebe que os alunos ficam muito mais interessados do que simplesmente tu virar e colocar, né, formas gramaticais no quadro... (Roda de conversa – Flor, 16/05/18).

[29]

Eu acho que o professor tem que achar um meio termo [...] o professor traz aquela aula diferenciada... Não é o livro ou o *slide*... ler... explica... faz a prova... É essa a faculdade... esse foi o Ensino Fundamental que eu cursei nos anos noventa e não vi diferença... (Roda de Conversa – Adriano, 16/05/18).

Flor aborda sua experiência durante o Estágio, momento delicado pelo qual ela passou e permitiu a reflexão e certo agenciamento ao perceber que esse ambiente era carente de recursos digitais e por isso clamava por uma repaginação. Mesmo com um ambiente desfavorável, em que o estagiário passa por descrédito, conforme relato da estagiária, ela procurou mobilizar o conhecimento dos alunos com uma aula mais dinâmica. As aulas ministradas com o *Datashow*, por exemplo, pertencem ao universo dos jovens, como a música. Sendo assim, a agência apresentada por ela foi possibilitada por meio da reflexão a partir das aulas observadas no estágio. Com uma experiência análoga e pessimista de como as abordagens têm sido aplicadas nas diversas modalidades de ensino, Adriano diz que sua experiência quanto às didáticas de ensino parece permanecer a mesma desde o Ensino Fundamental até os dias atuais. Esse impasse ocorre porque ainda há professores que não romperam com o modo tradicional de ensino-aprendizagem de material impresso e continuam pautando-se em métodos estanques, que primam pela retenção de conteúdo. Caso um professor com esse perfil venha a gerenciar uma tecnologia digital, ele provavelmente a utilizará de velhas formas para fins de reprodução de informações.

Com o intuito de trazer para as discussões das rodas de conversa o tema “a formação universitária e o letramento digital”, abordamos textos voltados para o uso das tecnologias por professores, as habilidades que um professor deve ter ao aderir às TDIC em suas práticas, como fazer para que o professor se torne letrado digitalmente e como esse fator é relevante para as mediações no contexto da sala de aula.

No encontro, no qual assistimos a um vídeo sobre os novos letramentos, a participante Lilian Potter traz um exemplo hipotético de uma aula observada de Língua portuguesa, em que a professora trabalhou um artigo de opinião utilizando, como recursos didáticos, as tecnologias tradicionais. Analisemos suas considerações:

[30]

[...] quando você fala de alguma experiência... não foi uma experiência, eu coloquei o exemplo da aula de português [...] a professora está ensinando, por exemplo, o gênero textual “artigo de opinião”, aí ela pode disponibilizar uma atividade contextualizada e ao mesmo tempo puxando para as mídias digitais, ela poderia oferecer uma atividade onde os alunos em uma plataforma online, o *word*, ou o *excel* para eles montarem, eles mesmos escreverem um artigo de opinião online e também poderia ser postado

nas próprias redes sociais para os amigos curtirem, já que tudo é tão virtual hoje em dia...compartilhado. (Roda de conversa – Lilian Potter, 10/05/2018).

[31]

Sim, levar um vídeo ou uma música para a sala de aula não garante o aprendizado. Deve-se refletir em práticas [...] que possam contribuir para o aprendizado efetivo dos alunos [...]. (Questionário final – pergunta 14, Lilian Potter, 25/09/18).

Do excerto [30], podemos depreender que a aluna, ao sugerir que se trabalhem as tecnologias para problematizar o gênero artigo de opinião, cria certa consciência, ou seja, há uma intencionalidade por trás do uso das tecnologias para promover a aprendizagem na sua proposta. Essa atividade possibilitaria aos alunos montarem ou escreverem um artigo de opinião, que favorece a agência (MONTE MÓR, 2017) e, conseqüentemente, permite que os sujeitos se tornem autônomos em relação a seu próprio processo de aprendizagem. Compreendemos que a aluna consegue relacionar o uso das tecnologias para trabalhar a temática proposta, haja vista que, além de apontar que tipo de recurso seria utilizado – como plataforma *online*, *word*, *excel* –, também menciona a maneira de propor as atividades ao sugerir que os próprios alunos montem e escrevam um artigo de opinião *online*. É possível inferir, portanto, que há uma ressignificação nessa didática apresentada, na qual as informações pré-atividade serão readaptadas e usadas para o compartilhamento com determinado público (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Seu posicionamento [30] é ratificado no instrumento final [31], pois ela acredita que apenas levar as tecnologias para a sala de aula não é suficiente para uma prática reflexiva. Percebemos aqui que houve um deslocamento em relação às discussões iniciais das rodas de conversa, pois ela começa a mudar seu conceito quanto ao uso das tecnologias digitais.

Outra situação curiosa foi o comentário de Lilian Potter no grupo de *WhatsApp*. A participante fornece uma reflexão para a reportagem “Aplicativos inovam aprendizado e incentivam autonomia do aluno”, postada no grupo do *Whatsapp*, onde menciona um exemplo análogo ao trecho [30] de como trabalhar o artigo de opinião, utilizando os mesmos aparatos tecnológicos na discussão do vídeo problematizado anteriormente. Vejamos a imagem:

Figura 2 – Trecho de interação do grupo do *WhatsApp*



Fonte: *Whatsapp - Letramento Digital – corpus do estudo* (2018).

A reportagem disponibilizada, acima compartilhada, destaca que alguns especialistas afirmam que o uso dos meios tecnológicos em sala de aula propicia uma melhor aprendizagem por parte do aluno, visto que este se sentirá mais autônomo e confiante diante de si mesmo. Lilian Potter comenta:

[32]

A respeito da colocação de *Romero Tori*, percebemos que é extremamente importante deixar os próprios alunos em contato com um aplicativo seja ele qual for, para que este atue de forma ativa, e não como um sujeito passivo diante de uma TV ou rádio, por exemplo. Dessa forma, o aluno será capaz de desenvolver suas habilidades e competências como verdadeiros produtores de seu próprio conhecimento. [...] É preciso saber dosar a aplicação do conteúdo tanto no livro didático quanto nos meios tecnológicos, entretanto, não basta apenas utilizar essas tecnologias de informação, é preciso também saber realmente fazer uso das mesmas voltadas para o que será ensinado, ou seja, é necessário que o ambiente virtual seja contextualizado às atividades curriculares. Por exemplo: em uma aula de Língua Portuguesa, o (a) professor (a) está trabalhando o gênero textual artigo de opinião; uma atividade contextualizada poderia ser que os alunos criassem em uma plataforma online ou até mesmo em um aplicativo que não necessitasse de internet (como o *Word ou o Excel*) para criar um artigo de opinião sobre um tema trabalhado previamente; seria uma forma interessante e nova de se adequar o ensino às novas tecnologias em sala. Enfim, o uso das tecnologias é importante, desde que saibamos utilizá-las para fins corretos como: educação, entretenimento, estudo, viagens, comunicação, dentre outras formas. (Grupo *WhatsApp* – Letramento Digital; Lilian Potter, 2018).

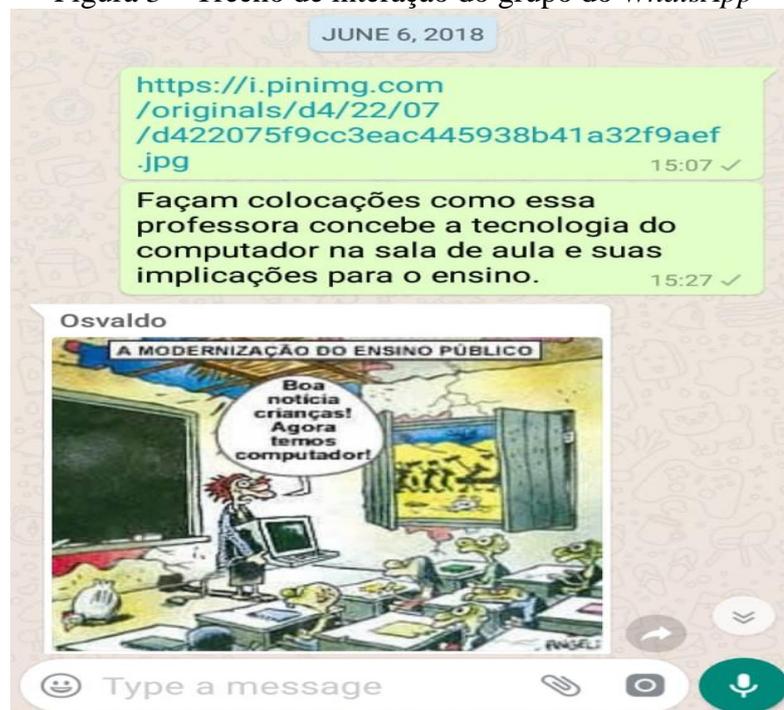
A fala da aluna [32], ancorada na reportagem, explica que esses dispositivos digitais que cercam os aprendizes favorecem a autonomia e não podem ser desligados da realidade tanto do aluno quanto da escola, pois isso pode acarretar desinteresse. Diferentemente da TV e do rádio, que permitem que os aprendizes assimilem as informações de forma passiva, os

aplicativos, por exemplo, favorecem a produção de conhecimento e contribuem para a autonomia. Ao comentar a reportagem, percebemos que a aluna tem consciência, haja vista não bastar inserir as tecnologias de informação para que haja garantia de aprendizagem com práticas pedagógicas inovadoras (MONTE MÓR, 2017). Vale ressaltar a intertextualidade causada com o mix de gêneros que recompõem os recursos digitais, caracterizados pela elasticidade e plasticidade. Estes permitem incorporar e misturar aos textos verbais e não verbais movimento, som, imagem e gestos permeados por negociações intersemióticas, em acordo com as OCEM/LE (2006), que aconselham, entre outros objetivos, que o ensino de línguas estrangeiras compreende um trabalho voltado para a linguagem e as tecnologias digitais, englobando letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto.

É válido destacar que, diferentemente das rodas de conversa, cuja base é o discurso oral, a qual não possibilita correções, no grupo de *WhatsApp* e no questionário final os participantes utilizam-se da escrita, que possibilita o corrigir-se e refletir sobre a temática. Por esse motivo, a fala de Lilian Potter aparece mais respaldada e clara. No entanto, isso não anula o fato de que ela reflete sobre o uso da tecnologia, já que, para utilizar a escrita para expor certos assuntos, pressupõe-se que haverá a assimilação do tema.

Nas pistas de manuseio das tecnologias, foi exposta a seguinte charge:

Figura 3 – Trecho de interação do grupo do *WhatsApp*



Fonte: *Whatsapp - Letramento Digital – corpus do estudo* (2018).

Os comentários sobre a adoção das tecnologias, do computador pela professora e suas

implicações para o ensino ora convergiram ora não, como percebemos nos posicionamentos mostrados a seguir:

[33]

[...] a crítica feita na charge evidencia diretamente a má distribuição de recursos e investimentos na educação, a escola que se encontra em situações precárias, haja vista que as condições físicas estão péssimas, ganha agora um ‘computador’ que nem mesmo sabemos como e se será utilizado dentro da escola, a professora pode não saber o que fazer e os alunos podem não ver sentido em usar tal ferramenta dentro de um contexto deturpado como a realidade das escolas públicas. (Grupo *Whatsapp* – Letramento Digital, Flor, 2018).

[34]

A “modernização do ensino público” que a charge traz é uma crítica ferrenha no que se diz respeito ao fato de ser lançadas nas escolas medidas ditas modernizadoras, mas que não leva em conta preocupações com a estrutura da escola que irá receber tais medidas. É perceptível e visto de bom tom que a estrutura da escola que a charge nos apresenta é precária, além disso, os sujeitos que estão em contato com essa ferramenta irão encarar a mesma de forma totalmente passiva, onde não ocorrerá a aprendizagem e muito menos uma boa interação; e isso é perceptível através das fisionomias dos alunos e da professora que parecem espantados. (Grupo *Whatsapp* – Letramento Digital; Gustavo, 2018).

[35]

Assim como outros fatores que não funcionam dentro da escola pública, a modernização também não ocorre de forma satisfatória. O fato de a maioria dos professores que atuam na educação não serem letrados digitalmente dificulta o bom desenvolvimento da nova geração dentro do ambiente escolar. Outro fator que deve ser observado, é que o governo adota medidas “modernas”, onde não se tem o mínimo de estrutura que se espera em uma escola. A charge critica fortemente esse fator, onde as escolas não recebem nem mesmo o mínimo de estrutura na realidade, mas recebe o nome de escola moderna nas publicidades. (Grupo *Whatsapp* – Letramento Digital; Angatu, 2018).

As ponderações dos três participantes estão emparelhadas no quesito de que as escolas não têm estrutura para a inserção da tecnologia e de que há pouco investimento. Buscamos o trabalho de Echalar et al. (2015) para entendermos as afirmações dos acadêmicos. A pesquisa realizada no estado de Goiás traça um panorama do gerenciamento que os professores fazem das tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, as quais ficam restritas à utilização instrumental. Os profissionais se limitam à projeção de conteúdos, ao envio de mensagens, ao uso do editor de texto, às gravações. Os motivos que levam a esse baixo desempenho são a carga horária elevada, os cursos com pouca duração, as noções básicas das funções dos artefatos tecnológicos e o problema da formação do professor marcada, historicamente, pela racionalidade e tecnicidade; ainda, há falta de recursos na escola que justifique o emprego das tecnologias, como citado por uma professora integrante da pesquisa. Esse último motivo vai ao encontro dos argumentos [35] de Angatu, para quem a escola não recebe o mínimo de estrutura que justifique um espaço moderno. Assim, como explicitado na charge, as pesquisadoras sinalizam que as práticas dos professores estão submetidas a regras e procedimentos de

regulação comuns a todos os trabalhos dos professores e desvinculados das reais demandas dos ambientes escolares. Elas sinalizam a preocupação de se desvincular a teoria da prática, haja vista que os cursos de formação não propiciam tempo suficiente para que os envolvidos aprendam sobre os assuntos. Vale salientar, ademais, que, segundo as estudiosas, a incorporação das tecnologias pode estar a serviço dos interesses do mercado de trabalho em detrimento dos estudos teóricos a respeito das relações pedagógicas. Esses argumentos não são diferentes da situação de pesquisa em que se encontra o Campus Porangatu. Na instituição, os alunos participam de aulas em que seus professores utilizam as tecnologias digitais de forma instrumentalista e tecnicista. Assim sendo, o PPC de Letras não traça perspectivas mais amplas e de suporte de inserção das tecnologias para a produção de conhecimento consciente, entretanto essa ação isolada não resolveria o problema, haja vista que demandaria ações coordenadas por parte dos docentes e de investimentos em infraestruturas, entre outros.

A falta de condições de trabalho e a instabilidade gerada pelo vínculo empregatício, haja vista que a maioria dos profissionais estão sob regime de contrato temporário, dificultam a entrada na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mesmo que outros Campus da própria universidade já contenham mestrados e doutorados. Muitos desses professores também trabalham em outras instituições de ensino, com cargas horárias excessivas. Apesar de o Campus disponibilizar acesso à internet, a baixa qualidade de acesso é outro fator que inviabiliza as inovações didáticas com os recursos digitais. Esses elementos acabam justificando o uso instrumentalizador e computacional que os alunos fazem das tecnologias. Desse modo, a partir dos comentários sobre a charge, os graduandos demonstram estar a par dos problemas que afligem nossas instituições de ensino, pois conseguem fazer uma leitura social a partir da realidade que vivemos. Essa consciência de classe dos pesquisados traz alento para que possamos construir uma sociedade mais democrática e justa no futuro, uma vez que esta foi fundada em meio à aguda desigualdade, o que acaba refletindo nos esparsos investimentos nos ambientes educacionais. Por isso há escolas que não há um mínimo necessário para o funcionamento regular das atividades docentes, já que o dinheiro para reparar esses danos não chega ao seu destino.

Ainda sobre trabalhos a respeito da inserção das tecnologias digitais nas instituições pública de ensino, Sabota e Pereira (2016) informam que há necessidade de melhoria dos artefatos tecnológicos, das condições de uso e de investimento na formação de professores. No contexto investigado, a maioria das escolas de Anápolis/GO possui laboratórios de informática com quantitativos insuficientes caso os alunos tenham de trabalhar individualmente, pois apenas duas máquinas, das 23 analisadas, contam com infraestrutura adequadas. Questões como

falha na conexão, ausência de dinamizadores no laboratório, inabilidades dos docentes, entre outras, inviabilizam o ensino e a aprendizagem segundo seus próprios relatos.

Além disso, apesar de os alunos fazerem uso de celulares no dia a dia, na sala de aula, a ação dos professores se resume ao uso de *datashows*, embora haja dois que se consideram aptos a usarem outros recursos de modo significativo. Um dado curioso segundo os pesquisadores é que embora grande parte dos alunos pertença a classes desfavorecidas, eles conseguem adquirir modelos mais modestos. A inserção dos recursos digitais nas escolas públicas se justifica ainda mais a partir dessa constatação, já que, caso contrário, poderia inviabilizar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é responsabilidade do poder público propiciar não só espaço físico de qualidade – com ares condicionados e lousa digital, por exemplo –, mas também investimentos em bens culturais – como mais livros, aumento do acervo de bibliotecas, laboratórios de informática e formação continuada aos professores.

Angatu também chama a atenção para o fato de a maioria dos professores não terem incorporado os eventos de letramento nas suas práticas, como Flor esclarece: “a professora pode não saber o que fazer e os alunos podem não ver sentido em usar tal ferramenta dentro de um contexto deturpado, como a realidade das escolas públicas”. Vemos que, assim como Angatu, Flor faz comentários relativos à falta de preparação do professor para lidar com o novo. Essas limitações poderiam ser amenizadas caso o governo investisse em formação continuada, com oficinas e licenças para aprimoramento em níveis de mestrado e doutorado e com salários mais atraentes, que incentivassem bons profissionais a fazerem parte da docência. Para ampliar ainda mais o horizonte de discussões, apresentamos os dois últimos excertos para perceber como a professora concebe a tecnologia do computador e suas implicações para o ensino. A partir deles, podemos perceber um grau de percepção mais condizente com a asserção:

[36]

A partir da leitura analítica-interpretativa da Charge é possível concluir que a mesma critica a “falsa” modernização na educação. A charge retrata uma sala de aula em estado precário, onde a professora apresenta um comunicado importante: que agora eles têm computador. Espera-se que isso seja uma ótima notícia aos alunos e à própria escola de rede pública, uma vez que estes são marcados pela falta e/ou escassez da aparelhagem do mundo digital, porém é nítido, mesmo que de forma implícita e irônica, que não é assim que o se utilizar de recursos modernos e tecnológicos funciona, pois como já foi discutido em outros textos teóricos anteriores, não basta apenas proporcionar o simples contato com as novas tecnologias, é preciso saber manuseá-las e dispor de metodologias para fazer esse uso correto e eficaz, mais que isso: é necessário dominar as tecnologias digitais e se apropriar destas de forma a garantir as práticas do letramento digital, atribuindo sentidos ao que se lê e envolvendo a compreensão e o uso de imagens, sons, vídeos, áudios, aplicativos, plataformas, troca de informações, dentre outros. (Grupo *Whatsapp* – Letramento Digital; Lilian Potter, 2018).

[37]

Com a charge pode se perceber a crítica do fato de que muitos imaginam que modernizar o ensino é trazer apenas uma ferramenta, no caso um computador, para a sala de aula sem se preocupar com a devida capacitação dos professores e as condições físicas do ambiente e demais questões sobre a qualidade de vida de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. (Grupo *Whatsapp* – Letramento Digital; Adriano, 2018).

Lilian Potter, assim como os outros três participantes, menciona a precarização da rede pública escolar. Entretanto, os dois acadêmicos avançam em direção à perspectiva dos letramentos, haja vista que ambos acreditam, como já mencionado anteriormente, que não basta o uso das ferramentas digitais, as quais limitam as aulas a fins lúdicos e de atrativos, cuja sustentação frágil não condiz com uma aprendizagem duradoura. Segundo ela, para que haja a efetivação de práticas de letramento, o professor é convidado a usar adequadamente as tecnologias, em busca de atribuir-lhes sentidos, compreensão e utilização de imagens, cores e sons. Ao emitir esse ponto de vista, podemos afirmar que ela se apropria de elementos que condizem com os eventos de letramento digital. Podemos apontar que a aluna tem a percepção de estar diante de uma nova forma de produzir conhecimento e que esta linguagem digital permite que os alunos compreendam os textos digitais que não seguem a lógica tradicional – de cima para baixo, da esquerda para a direita –, mas podem trilhar caminhos desconhecidos, já que a lógica digital evidencia outras formas de pensar e de buscar o conhecimento.

Ao falar em práticas inovadoras nos remetemos à formação de professores. Formar futuros professores é uma tarefa bastante complexa. Ao mesmo tempo em que é preciso ensiná-los, é preciso ensiná-los a ensinar. Nesse contexto, recomenda-se que o professor formador traga situações desafiadoras, na tentativa de que seus aprendizes consigam, na sua didática de ensino, promover a aprendizagem. Sabe-se que essa abordagem demanda bastante conhecimento, empenho e dedicação por parte de seus formadores, seja em cenário de formação continuada, universitária ou mesmo de pesquisa, como a que ora se apresenta. Freire (2001b) afirma que a aprendizagem de quem ensina não se dá necessariamente por meio do conserto de erros cometidos, mas que a aprendizagem de quem ensina ocorre no momento em que este reflete e repensa sobre o que foi realizado. No conjunto do pensamento de Paulo Freire (2001) encontra-se a ideia de que tudo está em permanente transformação e interação no mundo. Atuar na educação, na sociedade contemporânea, parece ser uma tarefa ainda mais complexa, principalmente diante da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógica que estão hoje à nossa disposição.

Dos desafios frente às inovações tecnológicas, percebemos que a busca de práticas pedagógicas no que diz respeito ao desenvolvimento de eventos de letramento digital não é uma

tarefa fácil. Esse cenário de complexidade é, para Menezes de Souza (2011), marcado por fluxos de todos os tipos: de pessoas, de capital, de artigos, de informações etc. e que as práticas de sala de aula demandam mudanças em relação às formas de ensinar, diferente da lógica linear de que o aluno deve seguir um roteiro pré-estabelecido, no qual certos conteúdos têm prioridade. Enfim, nesse cenário, lidamos com novas formas de fazer sentido em oposição àquela que tinha o método como elemento balizador dos procedimentos determinados *a priori*, pois o ensino era encarado de forma estática e objetiva, o que não permitia desestabilizações e dúvidas. Para aclarar essa discussão discutimos o texto “O professor de Inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?”, de Menezes de Souza (2011). Ao ser perguntada a respeito de quais habilidades o professor precisa ter para o letramento digital, a participante nos fornece a seguinte resposta:

[38]

Eu acredito que seja a questão de saber manusear os aplicativos... os aparelhos... o computador... a *internet*... esses recursos tecnológicos que ele tem a sua disposição seria uma dessas habilidades... também saber como lidar com isso... também a forma como ele vai colocar... ou seja... a metodologia que ele vai utilizar para passar o conteúdo que ele quer... acho que são habilidades que ele deve ter... (Roda de conversa – Lilian Potter, 14/06/18).

[39]

É aquele que busca sempre se manter informado de acordo com as novas tecnologias, que está atento aos usos das tecnologias, [...] a partir do contexto bastante influente. (Questionário final – pergunta 13; Lilian Potter, 25/09/18).

Lilian Potter explicita que o professor é convidado a desenvolver habilidades e competências para manusear os artefatos digitais. De acordo com essa argumentação, Sabota (2017) salienta que se espera que os profissionais da educação tenham autonomia quanto ao acesso e uso das tecnologias digitais. Para que isso ocorra, a participação em cursos de aperfeiçoamento e momentos de reflexão da práxis é requerida constantemente no fazer docente, para acompanhar as atualizações advindas das inovações tecnológicas. Além disso, Lilian Potter nos informa a relevância de saber de que forma o professor vai problematizar o conteúdo para fazer a transposição didática; ela consegue perceber que as tecnologias digitais demandam outras abordagens, diferentes, por exemplo, do material impresso. Essas percepções coadunam com a visão de Souza (2011), pois experienciamos um mundo de complexidade e que nos obriga a agir e a interagir com nossos aprendizes e com os recursos didáticos de modo diferente nos espaços escolares. A partir dos significados que a participante atribui às tecnologias digitais, notamos que ela consegue ir além do que sugere o PPC de Letras do Campus Porangatu, já que este se restringe apenas a saber utilizar as novas tecnologias (PPC DE LETRAS, 2015), o que denota uma natureza instrumentalizadora e tecnicista. Desse modo,

percebemos também que a graduanda comunga de diretrizes mencionadas pela BNCC (BRASIL, 2016) sobre o tema, ao mobilizar as práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas e críticas para expandir as formas de produzir sentidos.

Entendemos que a participante consegue se deslocar rumo ao letramento digital, haja vista conseguir fazer inferências quanto às habilidades que o professor incorpora para atuar nos eventos de letramento, bem como a maneira como o conteúdo é explorado.

A participante Angatu afirma, como Lilian Potter, que o professor precisa descentralizar, ou seja, desestabilizar-se, sair da zona de conforto, e que as tecnologias podem ser usadas para isso. Ambas absorvem o discurso, porém, essa absorção não parece ecoar na ação. Caso elas tivessem considerado os dois elementos, os procedimentos didáticos não deveriam ser vistos como tradicionais e o papel do professor seria de mediador e facilitador da aprendizagem (KENSKY, 2012), em uma busca constante por ressignificação e releituras da práxis. Conforme já citado, as mudanças na linguagem trazem consigo outras formas de estar no mundo (SANTAELLA, 2005).

O destaque dado ao rizoma emergiu com a discussão sobre o texto “O professor de Inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?”, de Menezes de Souza (2011), o qual convida os professores a problematizarem um mundo marcado por fluxos de capital, de informação, em que o docente tem a responsabilidade ética de superar o ensino tradicional, rompendo com métodos e imprimindo práticas pedagógicas que favoreçam a não linearidade, o dissenso, o conflito, etc. Desse modo, para atuar nesse cenário a metáfora do rizoma é a que melhor se adéqua à complexidade da vida moderna em detrimento da árvore. A primeira não se sabe exatamente onde começa e termina, uma vez que caracteriza a pluralidade e uma aparente desordem, enquanto a segunda remete a um ensino tradicional, linear, tipo primeira página, segunda página, seguindo uma lógica linear. Vejamos as percepções a respeito da perspectiva rizomática das acadêmicas:

[40]

O professor rizomático pode atuar de várias formas, uma delas é usando a descentralização que os métodos tradicionais sugerem [...] ele pode usar as tecnologias digitais associadas com o livro didático sem seguir à risca o que os métodos tradicionais sugerem. (Questionário final – pergunta 14, Angatu, 25/09/18).

[41]

É o professor rizomático, né? É a metáfora do rizoma... [...] ((risos)) [...] porque quando nós falamos a respeito do professor lidar com esse fluxo de informações... fluxos de pessoas com todos esses fluxos que nós estudamos aqui no texto aí a gente tá falando da metáfora do rizoma... que é a metáfora da complexidade... da atualidade... ou seja, o professor, ele, na página duzentos e oitenta e dois, diz “onde que eu estou? Que confusão é essa? Como é que vou entender” [...]. (Roda de conversa – Lilian Potter, 14/06/18).

Nos comentários [40] e [41], as participantes afirmam que o professor deve ser rizomático (MENEZES DE SOUZA, 2011). Dessa forma, o pensamento rizomático implica o entendimento de um mapa flexível e não hierárquico que, nas palavras de Deleuze e Guattari (2010, p. 22 apud SILVIA; MAGALHÃES, 2018), “é aberto, é conectável, em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. Com isso, retoma-se o assunto discutido na roda de conversa, no qual o docente deve buscar estar sempre atualizado, pensar de forma crítica e criar sentido ao usar as ferramentas digitais.

Mesmo após a discussão da ideia do texto “O professor de Inglês e os letramentos no século XXI”, de Menezes de Souza (2011), Gustavo diverge dos colegas por acreditar que a metáfora da árvore é a que se adéqua ao professor contemporâneo para trabalhar com as tecnologias digitais na contemporaneidade, como pode ser comprovado no seguinte excerto:

[42]

Sim, seria da árvore...qual exatamente dito anteriormente...porque eu acredito que é um dos motivos principais...já justificando seria porque ele se inserir através dessa sua inserção nesse meio ele possa conseguir aprender a trabalhar as tecnologias digitais... então eu acho que isso é um déficit muito grande [...]. (Roda de conversa – Gustavo, 14/06/18).

Com a intenção de entender os conceitos de letramento pós-rodas de conversa, no questionário final fizemos algumas perguntas, comuns a todos, para procurarmos ressignificar algumas visões postas no questionário inicial e nas interações dos encontros. Destarte, indagamos sobre “quais contribuições eles acreditavam que o letramento digital oferece ao indivíduo em seu cotidiano”. Observemos as respostas:

[43]

Acredito que ser letrado digitalmente, há toda uma facilidade e praticidade, por exemplo, ao saber manusear aplicativos e/ou aparelhos tecnológicos, a usar um caixa eletrônico, um aparelho de data show, uma impressora moderna, etc. (Questionário final – pergunta 05; Lilian Potter, 25/09/18).

[44]

Vejo que as tecnologias digitais são em sua maioria construtivas, podemos usá-las para acessar um aplicativo de banco ao invés de nos deslocarmos, podemos assistir aulas, entre outras formas de uso cotidiano. (Questionário final – pergunta 05; Angatu, 25/09/18).

[45]

Há um enorme rol, desde a possibilidade de se realizar qualquer tipo de compra de produto ou serviço sem a necessidade de se deslocar fisicamente até mesmo a aquisição de um diploma por meio da educação à distância, e tudo isso na tranquilidade de seu lar, com acesso à internet e o domínio de um computador. (Questionário final – pergunta 05; Adriano, 25/09/18).

Diante do exposto em [43], [44] e [45], os participantes afirmam que o letramento digital facilita o manuseio de dispositivos digitais e colabora para a realização de atividades

cotidianas, além de possibilitar uma educação mais flexível. O posicionamento [45] permite ventilar a ideia de que a Educação a Distância está à serviço do mercado e sugere que o fato de o aluno conseguir custear um curso de graduação já lhe garante o diploma, semelhante à aquisição de um dispositivo móvel, por exemplo, porém, eles também ponderam que é requerido domínio quanto ao uso dos aparatos tecnológicos. Não resta dúvida de que as pessoas que incorporam o letramento digital precisam ter habilidades técnicas para manusear os recursos tecnológicos, entretanto, não basta só isso, de acordo com Buckingham (2010). Segundo esse autor, habilidades como saber localizar e selecionar informações são demandadas para vivenciar eventos de letramento digital. Vale lembrar que, além dessas habilidades supracitadas, voltadas para as habilidades técnicas, percebemos a ausência de intencionalidade, problemática, pensamento crítico, reflexivo e situado em contexto histórico que proporcione eventos de letramento digital (BUZATO, 2006) como prática social e cultural. Os debates suscitados a partir dessas problemáticas, no entanto, contribuiriam para a superação do gerenciamento das tecnologias de forma instrumental e técnica, os quais poderiam acontecer nos meios sociais – escolas, universidade, família e trabalho. Ademais, caso levassem essas discussões para eventos extras, que extrapolam os debates na roda de conversa, possibilitariam aos participantes refletirem sobre seu uso ao mudarem suas ações e sua linguagem, alternando suas práticas sociais.

A fim de entender se as problematizações de textos nas rodas de conversas contribuíram com a ampliação do conceito de letramento digital, trouxemos também as falas dos participantes para o entendimento do que vem a ser letramento digital.

[46]

Como muito já foi discutido, o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura, interpretação e produção textual em contextos digitais, isto é, em ambientes propícios onde haja computadores e/ou dispositivos digitais, tais como celulares e *tablets*, plataformas como *e-mails*, redes sociais, dentre outras. (Questionário final – pergunta 05; Lilian Potter, 25/09/18).

[47]

Fundamental e cada dia mais indispensável. (Questionário final – pergunta 07; Adriano, 25/09/18).

[48]

Para mim, um letramento necessário e indispensável atualmente. (Questionário final – pergunta 05; Angatu, 25/09/18).

Nessa passagem, percebemos que Lilian Potter conceitua letramento digital na perspectiva de Buzato (2006), na medida em que vê a leitura nas telas de dispositivos digitais como prática social em espaço que não o físico, como a sala de aula. Em vista das discussões acordadas, ela apresenta conceitos que oscilam desde o uso das ferramentas digitais, que

demandam habilidades técnicas, perpassando por reflexões e problematizações que se aproximam da noção de letramento digital. Na proposta de atividade idealizada individualmente com a abordagem voltada para letramento digital para ser usada no contexto de ensino, a aluna pauta sua atividade na perspectiva do letramento como prática social e cultural (BUZATO, 2006; KLEIMAN, 1995) e de letramento digital (BUZATO, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

A colocação de Adriano e Angatu, em [47] e [48], diverge da de Lilian Potter, pois eles não apresentam uma reflexão do letramento digital como prática social, apenas acham que ele é indispensável, associando o uso das tecnologias somente como facilitador, porém, não destacam, em exemplos práticos, como esse uso torna-se importante para a construção do indivíduo. Levantamos a hipótese de que esse letramento é indispensável porque vivemos em um mundo no qual as pessoas estão rodeadas pelas tecnologias digitais e se apropriam de eventos de letramento digital que possam favorecer o entendimento destas para que sejam aplicadas em atividades do cotidiano com responsabilidade social. Rojo (2012) pontua que o letramento digital é um elemento subjacente para pensar as tecnologias digitais, mas os participantes não contemplam a perspectiva do letramento digital propriamente dito, pois não trazem a intencionalidade capaz de permitir repensar a prática pedagógica e esclarecer a transmissão do conhecimento; apesar disso, acreditam que a adoção desse tipo de letramento é indispensável, segundo o apontamento dos dois primeiros participantes. Essas posturas frente à compreensão dos conceitos sem a devida reflexão podem reforçar a ideia de uso da tecnologia como mais um elemento que entra na sala de aula com a finalidade de ornamentar e chamar a atenção dos aprendizes. A ausência de reflexões para pensar a tecnologia digital pode, em consonância com Vetromille-Castro (2017), limitar-se a um viés instrumental e excluir questões que envolvam educação, formação e empoderamento. Na sequência, percebemos que houve um deslocamento rumo ao evento de letramento digital, como podemos conferir nos dois entendimentos de letramento digital:

[49]

O letramento digital é um dos mais variados letramentos que uma pessoa pode apresentar. E é complicado ao domínio das tecnologias digitais, mais especificamente a apropriação que um sujeito faz das ferramentas de comunicação disponibilizadas pela tecnologia. E ainda entendo a importância de hoje, principalmente nós, professores, dominarmos esse âmbito a fim de inovar em nossas aulas e trazer o que se iguala a realidade dos alunos. (Questionário final- pergunta 07; Flor, 25/09/2018).

Tendo em vista a preocupação de posicionar o letramento digital como prática social, mesmo sem trazer uma percepção mais ampla, dá para pinçar algumas atribuições teóricas que abordam as situações que, conforme Freitas (2010), permitem usar as informações provenientes

de variadas fontes compartilhadas social e culturalmente pela computador-internet, mesmo porque Flor afirma que o uso das tecnologias digitais deve ser colocado em prática respeitando a realidade do aluno.

Como última forma de saber como os participantes percebem as tecnologias digitais e como eles fariam a inserção destas em suas futuras práticas didáticas, pedimos que eles fizessem uma proposta de atividade para o letramento digital. A proposta foi idealizada depois do término das discussões das rodas de conversa e por isso, possivelmente, a percepção da aula tenha sido ampliada em relação ao conceito de letramento digital se comparado ao questionário inicial.

O uso adequado das tecnologias digitais pode promover a produção do conhecimento aliado ao seu uso intencional. O excerto de Deise, que não está explicitamente relacionado ao uso da tecnologia digital, pode contribuir com a mediação da aprendizagem:

[50]

A proposta de aula online consiste em uma aula completamente digital, onde alunos do Ensino Médio irão usar o celular como material de estudo por consistir em informações de diversos temas [...] fazendo pesquisas propostas pelo professor [...] (Proposta de atividade – Deise).

Segundo Deise, sua aula online é totalmente digital, entretanto, sua proposta parece mais se aproximar de um conceito, haja vista a ausência de evidências práticas de uso das tecnologias digitais. Em um dos debates durante as rodas de conversa sobre o construto do letramento digital, a participante afirma: “eu acho importante ensinar porque eu não sei montar um Datashow e se precisar montar para um trabalho eu não sei e tenho que pedir ajuda...” (Roda de conversa – Letramento digital e ensino, 04/04/2018). Podemos inferir que talvez não haja uma menção explícita sobre a inabilidade da utilização prática daquelas devido a fatores como: idade, relevância de tempo dado às TDIC e o tempo que a aluna frequenta o curso. Deise era a acadêmica mais jovem do grupo de pesquisa, com 18 anos. Segundo informações fornecidas pela participante, ela utilizava as ferramentas digitais por vinte horas diárias, o que demonstra ausência de reflexão; esse uso se dava provavelmente de modo instrumentalizador. Vale ressaltar que a aluna cursava, ainda, o primeiro período da universidade no momento da pesquisa, o que a impossibilitou de participar de contextos de práticas de uso com tecnologias que seus professores implementavam. Ademais, não teve contato com a disciplina de Estágio Supervisionado e, portanto, não vivenciou teorias e didáticas que poderiam incorporar-se à sua práxis. Provavelmente, esse curto período de tempo não permitiu que alargasse seus horizontes com teorias e fosse exposta a diversas metodologias, principalmente no que tange à forma que as tecnologias digitais vêm sendo usadas por professores e colegas de sala. Outro fator que podemos relativizar para justificar essa ausência de problematização das tecnologias digitais é

o encantamento e o fascínio que as TDIC exercem sobre pessoas em tenra idade, como é o caso de Deise.

Deise tece considerações a respeito da mediação que o professor realiza entre aluno e conhecimento para que a tecnologia seja usada a seu favor, com o intuito de produzir conhecimento, como pode ser comprovado no seguinte excerto:

[51]

[...] nessa aula o professor irá ser o mediador entre o aluno e o conhecimento, usando a tecnologias a seu favor, fazendo pesquisas propostas pelo professor. (Proposta de atividade – Deise).

A partir do excerto, percebemos que a participante tem consciência do papel de mediador que o professor exerce nessa nova configuração, pois não é o uso das tecnologias digitais em si que provoca mudanças substanciais na qualidade do ensino e aprendizagem, mas a forma com que o docente a utiliza para mobilizar saberes. Para problematizar o conhecimento acerca das tecnologias da maneira pensada pela participante, a mediação é vista como um elemento que aproxima professores e alunos de possibilidades de aprendizagens diferentes das oferecidas por perspectivas tradicionais. Sabota (2017) ressalta que o professor tem papel central no processo de mediação entre os aprendizes e o que eles fazem com a tecnologia, especialmente pelo convite que o mediador faz à reflexão e ao modo como o tema pode se expandir e transcender à sala de aula.

Diferentemente de Deise, Gustavo e Almodóvar conseguem perceber como as tecnologias digitais são gerenciadas em sala de aula para a construção do conhecimento, como pode ser evidenciado nos seguintes excertos:

[52]

Ouvir a música e ver o clipe sem o contato com a letra escrita da música;
Ouvir a música dessa vez em contato somente com a letra escrita e sem o contato com o clipe;
Ouvir a música sem o clipe, em contato com a letra e tradução escrita;
Analisar, discutir contexto musical, tirar dúvidas acerca da tradução da música, a fim de socializar a mesma.
Propor uma atividade escrito/discursiva para a turma;
Finalizar passando a música novamente. Dessa vez a turma terá contato com o clipe, letra e tradução da música. (Proposta de atividade – Gustavo).

[53]

A finalidade é a criação de vídeoaula, que seria exposta ao restante da turma em formato EAD. Eles filmariam e gravariam um vídeo que seria mostrado em sala utilizando Datashow para a exposição do trabalho. A perspectiva dessa proposta é eles se basearem em filmes e series como suporte teórico para o aprendizado. (Proposta de atividade – Almodóvar).

Assim como Deise, Gustavo não foi submetido às teorias e práticas do Estágio, porém, esperávamos que, por ele estar cursando o quarto período no momento da pesquisa, juntamente

com Almodóvar, poderia fornecer perspectivas voltadas à problematização acerca das tecnologias digitais. Inferiu-se que o contato com o estágio poderia trazer momentos de reflexão ao graduando, já que a teoria e a prática estão presentes nessa etapa. Desse modo, o preparo de atividades sob a orientação do professor supervisor que sugere a adoção das TDIC pode fazer com que o estagiário as empregue de modo intencional na perspectiva do letramento digital e faça leituras voltadas para o social. Mesmo que Gustavo não informe que tipo específico de tecnologia digital será utilizado para ouvir música, assistir ao clip, supomos que seja um desses recursos tecnológicos evidenciados pela fala do participante – “o professor pode utilizar equipamentos disponíveis pelo advento das tecnologias digitais, por exemplo, *datashow*, computadores” –, o que caracterizaria um uso instrumental, a música poderia ser ouvida com apoio de um som *stereo* ou de uma TV, por exemplo. Na proposta, depois de ouvir a música *Love me like you do*, de Ellie Goulding, aos seus aprendizes são entregues as atividades referentes à música, cujo assunto é a dependência do eu poético da pessoa amada. Para tanto, os dois enunciados são respondidos mediante escolhas de suas respectivas respostas. A atividade tem um caráter restritivo, pois não permite a devida flexibilização para que os alunos sejam sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem. Uma proposta de atividade escrita/discursiva seria com proposições abertas, para que, além de pinçarem elementos contidos na letra da canção, o aluno pudesse dissertar sobre assuntos que se aproximam de sua realidade e, então, fortalecer as diferentes identidades, as quais são constituídas.

Almodóvar [53] avança numa perspectiva para além da instrumental, ao sugerir que os alunos filmassem vídeos baseados em filmes e séries projetados no *datashow*. Apesar de esse participante não se aproximar dos eventos de letramento digital, apresenta passos que norteiam a proposta de atividade de seus alunos de forma mais coesa. Além de estar no quarto período, já começou dois outros cursos – Direito e Produção Publicitária –, os quais podem ter contribuído com elementos para sua estruturação, ao oportunizarem conhecimentos mais amplos em relação à efetiva prática dos recursos digitais. Almodóvar também apresenta idade superior aos demais participantes, fator que pode contribuir para o amadurecimento cognitivo e a abstração da realidade.

Algo que nos chamou a atenção para essa proposta foi que os vídeos produzidos seriam projetados em formato de aula em EAD, que já vêm sendo introduzido no cenário brasileiro há algum tempo. Escreve ele: “[a] finalidade é a criação de uma videoaula, que seria exposta ao restante da turma em formato EAD”. Essa referência a esse tipo de aula se deve, provavelmente, ao fato de o aluno já ter feito a disciplina à distância em 2006, período em que se sentiu desafiado, pois, segundo relatos dele próprio, seus conhecimentos estão aquém para interagir

com segurança quando o assunto são os dispositivos digitais.

O acesso à educação formal por meio da EAD é recorrente em universidades públicas e, principalmente, privadas, no Brasil, e vem sendo ampliado, o que causa críticas por parte de especialistas a favor e contrários à proposta. Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou uma medida que permite que 30% da carga horária do Ensino Médio seja realizada à distância. Essas medidas são resultados de políticas neoliberais para atender aos interesses de lobistas e de empresários, a fim de ampliar sua atuação nos setores privados e aumentar seus lucros. Caso as universidades públicas sejam privatizadas, nossos alunos, oriundos de famílias com baixa renda, não conseguirão custear seus estudos e, assim, se inviabiliza a inserção deles em um cenário que visa a igualdade de oportunidades.

Para Flor, a tecnologia tem transformado a comunicação em todo o mundo e permitiu a disseminação de informação e de interação entre os indivíduos do telefone à internet. Ela ainda ressalta que essas transformações provocam mudanças no ensino e, em especial, no ensino de línguas. Em sua proposta, a participante toma como recurso o aplicativo *Meme Generator* para introduzir um tópico gramatical:

[54]

Dessa forma, de acordo com nossas discussões acerca do letramento digital e meios tecnológicos para o ensino de L2, usarei como recurso um aplicativo chamado: *meme generator*, o *app* basicamente permite a criação dos chamados “memes” com a foto e legenda de nossa preferência. *A priori*, acredito que podemos usar esse aplicativo em uma aula dinâmica, introduzindo qualquer gramática, por exemplo. Os alunos, por sua vez, podem criar seu próprio meme baseados em um tema ou eixo gramatical escolhido pela professora. O aplicativo é gratuito, de fácil acesso e entendimento, com a interface toda em inglês. (Proposta de atividade – Flor).

A informação fornecida durante as rodas de conversas e no excerto de Flor nos revela sua proximidade e identificação com a Língua Inglesa. A proposta de trabalhar com *memes* é atual no tocante ao uso das tecnologias digitais e pode garantir um ensino e aprendizagem que favoreçam o senso crítico. Entretanto, a forma de abordar o aplicativo, assim como a de Almodóvar, não se aproxima de eventos de letramento digital, os quais demandam intencionalidade e problematização de temas que ampliem a consciência de uma sociedade pautada na desigualdade étnicorracial, de gênero, de classe, entre outros. Essa constatação se dá, principalmente, quando ela enfatiza que “[o]s alunos, por sua vez, podem criar seu próprio *meme* baseado em um tema ou eixo gramatical escolhido pela professora”. Emerge, a partir desse excerto, o predomínio de uma perspectiva voltada para habilidades técnicas, evidenciada pela ocorrência da palavra “dinâmica” no contexto supracitado. Eles associam as tecnologias digitais ao seu potencial lúdico, e não necessariamente ao que podem oferecer de problematizador.

No mesmo seguimento, Angatu apresenta uma proposta convergente à abordada por Almodóvar e Flor. Com o intuito de relacioná-la à proposta anterior, trazemos a atividade de Angatu, a qual aborda o conteúdo adjetivo. Nela, a participante sugere, para a execução de uma atividade do 7º ano, o uso do computador, do *datashow* e do aplicativo de edição de vídeo “VivaVideo”. Ao final da aula, a professora sugere que seus alunos enviem o assunto abordado via *e-mail*, construindo frases que evidenciem qualidades para a posterior construção de um vídeo, utilizando o celular e acrescentando alguns efeitos, os *emojis*.

Figura 4 – Proposta de atividade

Proposta de Atividade voltada para o 7º Ano do Segundo Seguimento

A partir dos estudos envolvendo o letramento digital, as discussões e o contato com textos riquíssimos sobre o assunto, surgiu um melhor entendimento sobre o que é e como pode ser aplicado no contexto escolar.

Proposta:

Ministrar o conteúdo "Adjectives" usando alguns recursos midiáticos como o computador e o data show. Mostrar para os alunos como usar o aplicativo de edição de vídeos chamado "VivaVideo".



Ao final da aula passar o arquivo via email



para os alunos e propor que os mesmos estudem em casa o conteúdo ministrado em sala de aula e que construam algumas frases que possam ser usadas em seu cotidiano, como por exemplo : "What a beautiful day!" , "Mom this using a new dress". Usar os adjetivos evidenciando as qualidades seria a ideia da atividade.

A partir da construção das frases eles farão um vídeo (utilizando seus celulares) onde aquelas frases se encaixem e farão edição no vídeo podendo acrescentar efeitos, emojis etc.

Ao final postarão em sua rede social Facebook para compartilhar com amigos e familiares.



Observações : Sabemos que nem todas as crianças possuem celulares, devido a isso, as crianças seriam orientadas a utilizarem os celulares de seus pais (caso não possuíssem um dispositivo móvel), caso não possuíssem também a rede social poderiam postar na rede de seus pais.

Fonte: Angatu, 2018.

Entendemos que Angatu procurou inserir o uso das tecnologias digitais em sua aula para enriquecer a exploração do conteúdo. No entanto, mesmo que o manuseio dos recursos

digitais tenha ocorrido de forma técnica, sem proporcionar o uso de fato intencional, haja vista que os alunos se limitaram a enviar e a produzir vídeos a respeito do assunto proposto, o modo como a participante integrou as mídias digitais permitiu que elas desempenhassem sua função social ao procurar mobilizar os saberes de seus alunos. Percebemos, contudo, que a professora perdeu a oportunidade de trabalhar os adjetivos que expressam qualidade, haja vista que eles poderiam ser mais bem problematizados no cenário político atual, em virtude da ausência de adjetivações positivas, tais como honesto e justo, cujos efeitos poderiam contribuir com a consciência e o senso crítico dos discentes e, assim, proporcionar a escolha representantes bem-intencionados, que possam contribuir com uma sociedade com menos injustiças sociais.

Adriano, por sua vez, traz uma proposta que difere das demais atividades apresentadas, com destaque para a linguagem de programação *javascript*. Para esse participante, quem possui um relativo conhecimento de inglês leva vantagem sobre os demais, devido aos comandos da linguagem de programação serem nessa língua; isso facilita as explicações voltadas para a documentação das *Cascading Style Sheets (CSS)*. Passemos para um trecho de sua proposta:

[55]

A compreensão do inglês é de muita importância para a assimilação das explicações e dos exemplos contidos nas documentações das linguagens tratadas aqui, um exemplo de uma parte da documentação das CSS onde é explicado cada detalhe de como é formada a declaração de uma instrução CSS.

O aprendiz com um pouco de domínio do inglês terá uma enorme vantagem àqueles que não o dominam, pois como é notado a declaração é composta por duas partes principais: propriedade (*property*) e valor (*value*) e ambos são termos em inglês que com um pouco de entendimento percebe-se que o que tal declaração está fazendo é colocar a cor vermelha (*red*) como cor de fundo (*background-color*), e todas as demais propriedade e valores seguem o mesmo princípio, assim apenas com uma leitura e entendendo o significado pode-se obter de forma mais rápida a compreensão de como aquela instrução vai afetar a página web que está sendo criada. (Proposta de atividade – Adriano).

As declarações são compostas por duas partes principais – *property* e *value* –, que, por sua vez, garantem, por exemplo, a inserção da cor vermelha como cor de fundo (*background-color*) e, para continuar a obter novos vocábulos na língua inglesa, basta seguir as mesmas propriedades. Essa “fórmula” permite o surgimento de palavras de acordo com o comando fornecido. A partir do material empírico, notamos que o aluno possui considerável conhecimento técnico, visto que mostra entender de linguagem de programação, comandos, atalhos, entre outros, possivelmente por estar cursando Sistemas de Informação. Faz-se mister destacar, também, que o graduando é o mais experiente do grupo, com 32 anos de idade, e, por isso mesmo, pode ter tido a oportunidade de participar de inúmeras práticas sociais que necessitam das TDIC. Essa proposta condiz com as perspectivas do *design* (COPE; KALANTZIS, 2000; LEFFA, 2017), problematizado pelos teóricos dos multiletramentos, isso

porque se espera combinações de comandos da linguagem de programação, os quais seguem uma organização lógica e imbuída de racionalidade, baseada em projetos estruturados e organizados, resultantes de um design que busca a premissa de controle. Mesmo demonstrando saberes amplos pertinentes às habilidades instrumentais e técnicas, percebemos que sua abordagem não avança em relação aos eventos de letramento digital, seja na prática ou no conceito deste, por não haver a presença de propósito que leve à criticidade.

A partir da proposta de Lilian Potter, há uma diferenciação se comparada às demais por apresentar, de forma didática e ordenada, os passos que norteiam a maneira como as tecnologias são manuseadas no ambiente virtual do aplicativo *Duolingo*. Faz-se mister informar que a coesão de sua proposta, por apresentar começo, meio e fim bem definidos, pode estar associada à sua prática docente na rede particular e a suas contribuições como monitora no Centro de Idiomas. Ademais, é aluna regular do Estágio, além de fornecer um construto análogo a estudiosos que publicam nessa área, como podemos perceber na definição abaixo:

[56]

Ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, com propósitos variados, nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Uma situação seria a troca eletrônica de mensagens, via *e-mail*, SMS, *WhatsApp*, *Facebook* etc. A busca de informações na internet também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade. (Proposta atividade – Lilian Potter).

Na fala [56], utilizada para fundamentar sua proposta didática, a aluna avança na forma como as tecnologias devem ser usadas nos eventos de letramento digital. Essa problematização fica explícita na passagem “a busca de informações na *internet* também implica saber encontrar textos e compreendê-los, o que pressupõe selecionar as informações pertinentes e avaliar sua credibilidade”. A visão de Xavier (2005) ratifica esse posicionamento, quando aponta para o fato de que a incorporação do letramento digital favorece a checagem de informações online, o gerenciamento e o compartilhamento de informações. Outro fator a ser mencionado é a autonomia por parte da aluna em se predispor a buscar tais informações. Isso implica, segundo Araújo e Dieb (2014), certa agência, a qual se relaciona à reconstrução de sua visão do passado, em resposta a mudanças no contexto em que se encontram, no qual tentam entender a dependência provocada pelas situações que emergem do presente, ao mesmo tempo em que se utilizam desse entendimento para controlar e modelar suas respostas em um futuro que lhes parece previsto. Assim, ao dizer que para usar as informações obtidas pela *internet* é necessário avaliá-las, a participante reconstitui suas interpretações e as adequa ao momento presente.

Na imagem a seguir, a acadêmica coloca, na prática, a forma como ela usaria o *Duolingo*, um aplicativo para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de um novo idioma.

Prossegue ela explicando que as plataformas *online* permitem o aprendizado de uma língua e se tornam uma alternativa para promover uma formação de qualidade. Lilian Potter acrescenta, na sua abordagem prática, que esse aplicativo possibilita uma maneira inovadora de ter contato com outra língua. Para tanto, ensinaria o passo a passo de como baixar os aplicativos nos dispositivos digitais, a fim de ter e acessar a conta. Para finalizar, aplicaria um questionário para conhecer as impressões dos alunos a respeito da atividade.

Figura 5 – Proposta de atividade

O Duolingo é um aplicativo onde se pode tanto ensinar quanto aprender um novo idioma, porém é necessária uma inserção de ferramentas metodológicas que auxiliem o professor e o direcionem para uma absorção de conhecimento efetivo, dentro e também fora do laboratório de informática. As plataformas online de aprendizado de idiomas se mostram como alternativa no que tange uma formação de qualidade nesse processo de aquisição de uma segunda língua.

Para a execução de como se trabalhar com este aplicativo, poderíamos ter:

- uma breve abordagem sobre o Duolingo, mostrando as qualidades de estar trabalhando a língua inglesa através dessa plataforma, a maneira inovadora de estar praticando e entrando em contato com uma segunda língua;
- apresentar um “passo a passo” de como os alunos poderiam adquirir a plataforma em seus smartphones, computadores ou tablets;
- a ideia é que cada aluno saia da sala com uma conta criada na plataforma sem custo algum, haja vista que a plataforma é gratuita, mas, para isso, é necessária a conexão com a internet;
- logo depois aplicar algum questionário para que os alunos possam fornecer seus *feedbacks* sobre o aplicativo e a Língua Inglesa.

Fonte: Lilian Potter (2018).

Pelos excertos expostos, houve aproximação quanto ao conceito de letramento digital fornecido pelas percepções da participante diante de reflexões problemáticas e até mesmo de crítica, embora a noção desse fenômeno não esteja vinculada à prática de uso das tecnologias digitais.

Em relação à forma descrita pelas professoras para abordar e orientar os alunos sobre a maneira como eles devem usar as tecnologias digitais para realizar as atividades propostas, notamos que ambas utilizam os dispositivos digitais e as redes sociais principalmente de forma técnica, o que acaba conduzindo os aprendizes a fazerem uso dos artefatos digitais da mesma forma. Como mencionado, Buckingham (2010) assevera que trabalhar o letramento digital demanda saber encontrar e selecionar informações e que os sujeitos sejam capazes de avaliá-las e usá-las de forma crítica para transformá-las em conhecimento. Assim, a forma que as

universitárias fizeram uso das tecnologias digitais acaba por inviabilizar a problematização, a reflexão crítica dos fatos situados sócio-historicamente.

Analisando de forma geral, os participantes Almodóvar, Flor, Angatu se aproximam quanto ao conceito e uso das tecnologias, baseando-se na tecnicidade. Adriano mostra algumas habilidades técnicas mais elaboradas, pois demonstra conhecer sobre programações de alguns *softwares*. Já Gustavo expõe apenas o uso instrumental, que consiste em habilidades ditas primárias, como ligar e desligar dispositivos tecnológicos, além de vê-los como meros aparelhos de reprodução. Deise, porém, não traz evidências concretas de como essas tecnologias serão usadas, seja instrumental, técnica ou em eventos práticos voltados para o letramento digital. Por fim, diante das propostas mencionadas, a de Lilian Potter é a que tem implicações pertinentes em direção aos eventos de letramento digital majoritariamente no conceito fornecido e, em menor grau, quanto à intencionalidade relativa ao uso. No quadro a seguir há uma síntese dos usos e conceitos que os participantes fazem das tecnologias digitais para pensar os eventos de letramento digital:

Quadro 9 – Uso das tecnologias, conceito de letramento digital e aplicabilidade nas propostas de atividade

	USO DAS TECNOLOGIAS	CONCEITO DE LETRAMENTO DIGITAL	APLICABILIDADE NAS PROPOSTAS DE ATIVIDADE
Adriano	Possui conhecimentos técnicos avançados para gerenciar as tecnologias digitais.	Consegue fornecer reflexões relevantes.	Implementar a linguagem de programação, <i>software</i> efeitos, etc.
Almodóvar	Apresenta conhecimentos instrumentais e técnico básico de manuseio das tecnologias digitais.	Consegue fazer reflexões e problematizações.	Associar filmagem, gravações, exposição de <i>slides</i> .
Angatu	Apresenta conhecimentos instrumentais e técnicos satisfatórios para o manuseio das tecnologias digitais.	Consegue apresentar reflexões pertinentes.	Ensinar como usar aplicativo de edição de vídeo no celular acrescentando efeitos, <i>emoji</i> .
Deise	Praticamente inexistente no tocante à prática de uso.	Consegue fazer básicas reflexão ao final das discussões dos textos.	Restringiu-se ao plano conceitual sobre o uso digital.
Flor	Apresenta conhecimentos satisfatórios quanto à perspectiva instrumentalizadora e tecnicista.	Aproxima-se ao conceito de letramento digital.	Trabalhar com o aplicativo <i>meme generator</i> com inserção de fotos e legendas.
Gustavo	Consegue fazer uso instrumental das tecnologias.	Consegue acordar algumas reflexões, geralmente de forma básica.	Usar a tecnologia para projeção de clip e reprodução de música.
Lilian	Consegue romper com a	Apresenta conceitos que se	Trabalhar com o Duolingo

Potter	perspectiva tecnicista e disciplinadoras em direção ao letramento digital.	assemelham aos teóricos do letramento digital.	de forma que contribua com o conhecimento efetivo.
---------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas impressões ora divergem, ora se assemelham às falas das rodas de conversa, bem como às respostas dadas nos seus respectivos questionários finais. Com isso, percebemos, durante toda a análise do material empírico, que mesmo após a leitura e a discussão dos artigos nas rodas de conversa, o visionamento de vídeos e os eventos de letramento criados para este estudo, além das propostas de práticas pedagógicas, não refletem práticas de letramento. Isso significa que o conceito de letramento digital se apresenta de forma sucinta, sem muita problematização, e o uso das tecnologias, por sua vez, não se baseia no aspecto crítico-reflexivo, mas apenas no técnico. Para permitir a problematização mais sistemática das tecnologias digitais, seria interessante um curso de maior duração, semelhante às rodas de conversa, para continuar a discutir textos na área, e a elaboração de oficinas que favorecessem uma formação inicial de forma processual, com o devido tempo para apropriação teórica e tecnológica, de modo a instigar novas possibilidades de pensar, conhecer e ser e fortalecer o conhecimento que prima pela colaboração, distribuição e descentralização dos saberes contextualmente situados.

3.2 Discussão da análise do material empírico

O entrecruzamento da teoria com a análise do material empírico respeitou diferentes modos de interpretar, levando em consideração as percepções e impressões dos participantes. Para tanto, as percepções dos alunos quanto ao conceito de letramento digital e a relação deste com o uso das tecnologias digitais pode ter implicações para os processos pedagógicos. Deise não tece esclarecimentos quanto ao uso dos artefatos tecnológicos, se aproximando mais de conceitos, porém, conseguiu fornecer reflexões durante as rodas de conversas se compararmos às informações apresentadas no questionário inicial como, por enquanto, as vinte horas dedicadas às mídias digitais. Por sua vez, Gustavo consegue apresentar os passos, mesmo que incipientes, de gerenciamento das tecnologias digitais, mas não demonstra problematizações, se restringindo ao uso instrumental da tecnologia, como pode ser comprovado no trecho [52] de sua proposta de atividade com a música. Já em relação ao universo teórico, relata sobre o contato de suas tias com a cultura estadunidense. A partir de seus comentários, pudemos perceber que o participante tem uma visão simplória da cultura, já que ele pensa que o simples fato de suas tias estarem em um país estrangeiro já lhes garante a aprendizagem da língua, sem

levar em conta os choques culturais. Ainda sobre esse último quesito, o participante parece não avançar com suas reflexões, se mantendo estável durante o percurso do estudo.

Almodóvar tece reflexões e problematizações quando fala sobre identidade e cultura, o que condiz à aproximação com o construto do letramento digital. Já em relação ao uso do dispositivo digital, conseguiu demonstrar um crescimento, uma vez que avançou do nível instrumental para o gerenciamento tecnicista, tendo em vista a ênfase dada às habilidades técnicas com a proposta de atividade, onde ele menciona que esta seria empregada em formato de EAD. O acadêmico talvez pudesse caminhar de forma mais efetiva rumo aos eventos de letramento digital se não tivesse deixado de participar de seis encontros, em um total de dez.

Nessa mesma direção, Angatu rompe com as perspectivas instrumentais e demonstra refletir sobre o uso das tecnologias, haja vista que, na proposta de atividade, houve a integração dos recursos digitais, o que reverbera na consideração das práticas sociais dos alunos envolvidos no processo. Quanto à noção do arcabouço teórico do que vem a ser o professor rizomático, a discente também consegue acordar reflexões e problematizações mais incisivas, que corroboram com a postura assumida pelo professor contemporâneo diante dos recursos digitais. Para ela, o profissional pode se desprender do livro ao postular um ensino e aprendizagem que não têm o método como referência. Esses apontamentos nos mostram que a aluna incorporou saberes que a auxiliaram no rompimento com as práticas tradicionais e, dessa forma, progrediu em direção aos eventos de letramento digital.

Retomando a abordagem de Angatu, sua proposta consegue ir além do uso instrumental, pois sugere que os alunos façam um vídeo e compartilhem as frases no *Facebook*. Em relação ao seu posicionamento teórico, consegue acordar reflexões que condizem com a postura que o professor contemporâneo assume diante dos recursos digitais: “o professor rizomático pode atuar de várias formas, uma delas é usando a descentralização que os métodos tradicionais sugerem [...] ele pode usar as tecnologias digitais associadas com o livro didático sem seguir à risca o que os métodos tradicionais sugerem”.

Como já destacado, Adriano é conhecedor de diversos artefatos digitais, pois já trazia conhecimentos tanto instrumentais e técnicos, logo, também consegue trabalhar com as vantagens da perspectiva sociotécnica, uma vez que vê os programas de computadores, aplicativos, interfaces, entre outros, como aliados. Entretanto, ainda que demonstrasse saberes que sobrepujam os já mencionados, ainda não se apropriou do que vem a ser o letramento digital de forma intencional, de maneira a contribuir para a produção de conhecimento. Já em relação à teoria, o participante oscila. Um exemplo é a percepção rasa que tem a respeito da compreensão do letramento digital no questionário final, diferentemente da leitura social de

uma charge, cuja problematização ofertada pelo participante permitiu reflexões mais amplas em torno dos problemas enfrentados pelas escolas, principalmente pela falta de infraestrutura e formação continuada de professores.

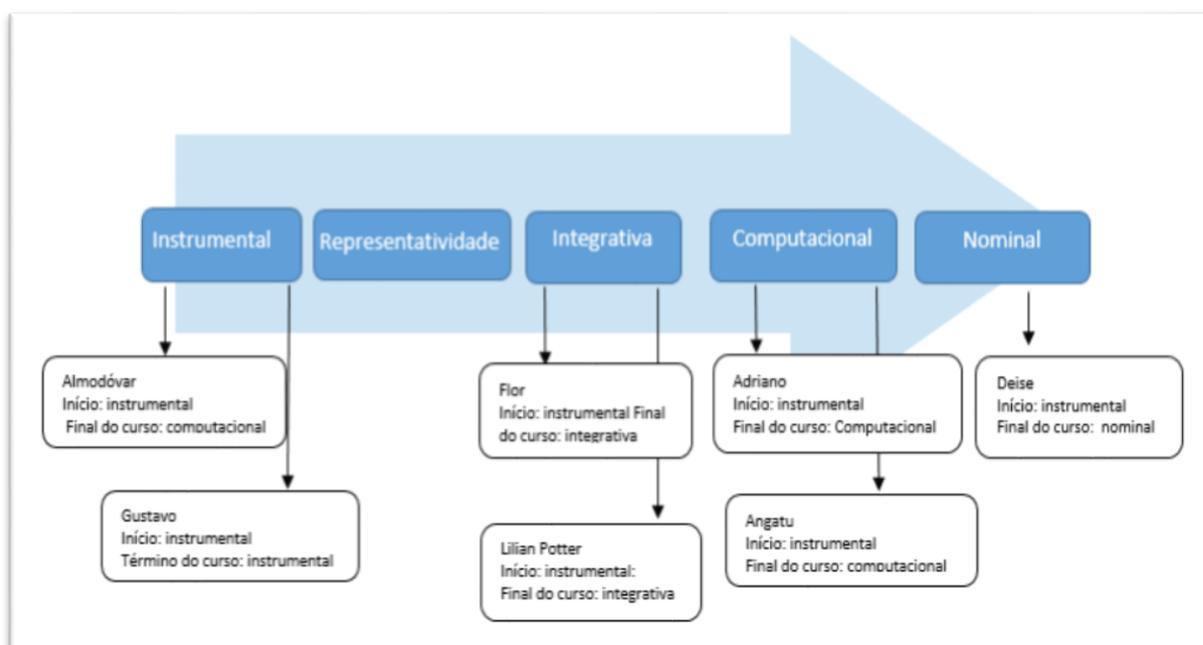
Flor se apresenta como alguém que demonstra mais reflexão teórica do que no uso propriamente dito do manuseio das tecnologias digitais. Vale salientar que seu conhecimento em relação ao uso prático dos recursos mencionados tampouco é insatisfatório, mesmo porque conseguiu aperfeiçoar seus conhecimentos, demonstrando familiaridade com essa vertente. A percepção de conceito, contudo, vai além das perspectivas elencadas na análise da primeira abordagem da participante, a qual tece comentários reflexivos e problematizados no que tange à charge que faz referência ao novo ensino público. Logo, os posicionamentos sobre o tema podem promover uma visão crítica e solidária para os entraves que perpassam a educação brasileira.

Lilian Potter é a que mais se aproxima dos eventos de letramento digital quanto ao uso e construto respectivamente, como pudemos observar na sua proposta sobre o Duolingo e na definição do que vem a ser alguém que incorporou o letramento digital. Na primeira inserção, a acadêmica consegue empregar as tecnologias que contemplam aspectos como introdução, desenvolvimento e conclusão, as quais evidenciaram um propósito social que pode superar o senso comum e caminhar para interpretações críticas dos sujeitos. No último posicionamento sobre seu entendimento de letramento digital, a aluna fornece um conceito mais sofisticado sobre o assunto que supera os demais, ao problematizar que esse novo letramento está pautado em práticas sociais e culturais que implicam em saber se comunicar em diferentes situações e mais: nesse cenário a busca por informações na internet também significa saber encontrar, selecionar os textos e compreendê-los. Ao reportar suas considerações, inferimos que a participante consegue, no âmbito dos conceitos, problematizar o conteúdo, porém, na prática, mesmo já avançando consideravelmente, ainda demanda intencionalidade e consciência.

É constante e perceptível, na análise, uma convergência quanto aos conceitos e uso das tecnologias, bem como uma concordância do ponto de vista do outro. Podemos explicar isso por meio de alguns fatores principais, pois tratam-se de alunos de um mesmo curso, que buscam um interesse em comum – aprimorar suas práticas. Há alunos que estudam no mesmo período, dentre outros que serão destacados durante a pesquisa. Percebemos, até aqui, que o perfil do grupo se caracteriza por uma aproximação de ideias quanto ao uso das tecnologias, uso que se dá de maneira mais técnica e menos reflexiva e crítica. Apresentamos, abaixo, uma linha a partir da definição de Signorini e Cavalcanti (2010) sobre as cinco visões da tecnologia, a começar pela visão instrumental, em que a tecnologia é concebida de forma técnica, a qual contribui com

peças e grupos de forma positiva; a visão representativa está associada com os fatores externos como modo de percepção dos usuários, taxas de difusão e valor monetário; a visão de conjunto (integrativa) está preocupada com o processo de desenvolvimento da tecnologia e seu gerenciamento nos cenários interativos, a computacional, em que o foco está nas perspectivas disciplinares, tais como capacidade técnica de processamento, modelagem e simulação; e a visão nominal, cuja finalidade é a nomeação dos artefatos digitais, ausente de contextualização e teorização. Diante disso, utilizando-se de um gráfico em forma de linha, exemplificamos como os participantes começaram e de que forma se apresentam agora.

Figura 6 – Como os participantes começaram e como estão agora



Notamos que os participantes não divergiram muito na forma como iniciaram, mas apresentam mais mudanças ao final da pesquisa. Isso mostra que as discussões nas rodas de conversa, os textos lidos e as trocas de mensagens pelo *WhatsApp* permitiram a ampliação dos saberes quanto ao uso e construto do grupo em relação ao letramento digital para problematizar as tecnologias digitais ou, ao menos, para que as considerem nas futuras práticas didáticas.

Faz-se mister retomar a ideia de categorização de Signorini e Cavalcanti (2010) e, a partir dela, nos questionar: será que o gráfico em forma de linha faz sentido para categorizar como os participantes iniciaram e a maneira como terminaram, levando em consideração o contexto de ensino, o curso de Letras do Campus Porangatu? Dar uma resposta assertiva e definitiva parece não ser a opção mais adequada, entretanto, pensa-se que devido ao fato de esse estudo ser pioneiro nesse contexto de ensino, ou seja, no Campus supracitado, acreditamos

que, em um primeiro momento, o gráfico em forma de linha se justifique para termos uma visão geral de como a tecnologia é problematizada pelos professores formadores e percebida pelos participantes. Ainda que a pesquisa de Signorini e Cavalcanti (2010) tenha sido escrita há nove anos, sem enfoque no letramento digital, sua categorização nos parece apropriada para reconhecimento do campo de estudo, haja vista que esse levantamento nos permite termos uma visão das reais práticas e modos de interações dos participantes junto às tecnologias, favorecendo, assim, a verticalização e a ampliação de outros trabalhos no curso de Letras e nos demais cursos, e, por que não, em outras localidades de nossa sociedade?

Não pretendo advogar por uma prática que ressalte a ideia salvacionista e ingênua que a adoção das tecnologias digitais podem acarretar. Outrossim, defendo que a forma de entender como se dá o uso da linguagem como prática social, incluindo as TDIC como práticas já presentes e relevantes aos docentes e discentes é que poderá mobilizar esforços que levam à produção de conhecimento. Ao estabelecer essa estreita relação, espera-se que esses recursos possam fornecer suporte para o trabalho docente. Temos a consciência que não é uma tarefa fácil para os alunos acompanharem as inovações tecnológicas no mundo marcado pela complexidade, com suas inúmeras informações. Destarte, é responsabilidade dos professores formadores propiciarem contextos em que seus alunos sejam expostos a eventos de letramento digital, com o intuito de produzir conhecimento mediante a manipulação adequada dos instrumentos tecnológicos.

Vimos também que as problematizações dos diversos tipos de textos corroboraram a responsabilidade social no que tange, por exemplo, às melhorias nas instalações, com aquisição de recursos tecnológicos e reivindicações de políticas públicas para viabilizar a formação continuada de professores. Não obstante, acreditamos que essa pesquisa fortalece ações efetivas voltadas para a promoção dos eventos de letramento que facilita o trabalho com essa nova geração que, segundo Monte Mór (2017), possui outra mentalidade, bem como outras formas de aprendizagem.

A partir dos debates e de atividades implementadas no grupo, foi possível gerar um conhecimento conectado com uma formação universitária mais coerente com as demandas de uma sociedade globalizada e digital, marcada, nos dizeres de Menezes de Souza (2011), por fluxos de todos os tipos e que, por isso mesmo, convidam os profissionais a romperem com um ensino disciplinador, linear e formatado em favor de um ensino questionador e emancipatório. Nesse sentido, as discussões se mostraram frutíferas, haja vista que acordaram reflexões, problematizações e o pensamento crítico inclinados mais para o construto do letramento digital do que para seu uso prático. Assim sendo, entendemos que essas mudanças vivenciadas pelos

participantes estão associadas no movimento do devir, que, segundo (Masny, 2005), permite ler, ler o mundo e a si mesmo.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Com a expansão dos fenômenos da globalização e das tecnologias digitais surgiram diversas atividades que exigem dos educadores uma ótica diferenciada quanto à sua aplicabilidade no fazer pedagógico na atuação em sala de aula. Então, analisar as reflexões propostas que contribuíram para a ampliação do entendimento do construto do letramento digital, bem como se estes se sentem capazes de atuar nessa perspectiva em sua futura ação docente é relevante, uma vez que vivemos em um mundo dos “multi” – multicultural, multimidiático. Desse modo, a análise do material empírico possibilitou perceber os conhecimentos apreendidos dos participantes quanto ao uso e construto do letramento digital, cujos efeitos propiciam direcionar o trabalho docente na produção de conhecimento. Isso, pois, se justifica porque as novas gerações de aprendizes pensam e agem de maneira diferente das pessoas que participaram de eventos de letramento tradicional.

A formação universitária de professores foi central nesse nosso intento de produzir sentido na era digital e que tem a liquidez como uma de suas características, por isso a não superação de modelos lineares, no sentido de seguir uma ordem cronológica predeterminada no que se refere a páginas e capítulos, por exemplo, já não faz sentido. Espera-se, então, que os cursos de formação valorizem a capacidade crítico-reflexiva, principalmente, mediante práticas colaborativas dos graduandos para atuar em uma sociedade cada vez mais plural, atemporal e fluida.

Para fazer coro às presentes considerações, há no referencial teórico, autores que abordam as tecnologias de forma instrumentalizadora, tecnicista e sociotécnica na sociedade (PAULA, 2003; SIGNORINI; CAVALCANTI, 2010) e suas relações com o *design* (COPE; KALANTZIS, 2000; LEFFA; 2017) e multimodalidade (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), bem como sobre o letramento digital como prática social e cultural (BUZATO, 2006; FREITAS, 2010). O texto também recorre a Lankshear e Knobel (2008), Buckingham (2010), Rojo (2012, 2013), Reis (2017), Sabota (2017), entre outros, para tratar do referido assunto. O segundo grande eixo evidencia a formação inicial de professores com o intuito de desvelar práticas pedagógicas no contexto das tecnologias digitais eficazes e adequadas para o contexto dos fluxos, da complexidade e dos “multi” (BRAGA, 2007; FREITAS, 2010; MENEZES DE SOUZA, 2011; SABOTA, 2017). Consta, também, a teoria dos multiletramentos, que visa compreender as múltiplas culturas e as semioses potencializadas pelas tecnologias digitais (COPE; KALANTZIS, 2006; ROJO, 2012, 2103); a teoria dos letramentos múltiplos, a qual focaliza, nas perspectivas plurais das práticas sociais, o conceito de modernidade líquida

(BAUMAN, 2001), bem como de cultura digital (SANTAELLA, 2005, 2007).

As percepções que emergiram das teorias e das problematizações dos textos durante as rodas de conversa sugerem que haja a integralização da formação de professores para o uso consciente e intencional das ferramentas digitais. Essas, por seu caráter ubíquo, permitem que vivenciemos, diante da avalanche de informações, conexões fluidas e atemporais, que convergem para o desenvolvimento dos eventos de letramento digital. Como consequência disso, o ensino e a aprendizagem não ficam restritos ao espaço físico, mas também ao espaço virtual, fator que demanda a constante revisitação teórica, com o intuito de ressignificar as interpretações por parte dos professores.

A análise do material empírico reitera que as discussões ampliaram o entendimento sobre o letramento digital, principalmente em relação aos conceitos, em detrimento do uso, capazes de permitir que os participantes utilizem as ferramentas digitais em direção aos eventos do referido fenômeno. Esses pressupostos apontam para a relevância não só da problematização de conteúdos conceituais, mas de uma formação que valorize os aspectos políticos, cujos efeitos reverberem em sujeitos conscientes de sua responsabilidade social, tanto no âmbito micro quanto no macro, já que podem incorporar as perspectivas crítico-reflexivas na sua formação. Ademais, uma postura dessa natureza tende a culminar em ações efetivas, dada a autonomia e agência dos participantes envolvidos, já que o universo digital proporciona a autoria colaborativa e até mesmo a individual, sem falar que também permite aos usuários operarem sem modelos pré-estabelecidos.

O desenvolvimento deste estudo se deu, principalmente, em razão de inquietações e limitações concernente aos eventos de letramento. As tentativas de uso das tecnologias digitais já na graduação e como professor sinalizavam para a busca de um conhecimento que rompesse com o uso instrumental e técnico em favor de uma perspectiva mais lúcida, que contribuísse não só com minha formação, mas também com a dos discentes. As dúvidas e incertezas sobre o tema aguçaram a curiosidade para investigar se os alunos percebem se entre os usos que eles podem fazer das tecnologias digitais estão envolvidos os fatores intencionalidade e consciência. Assim, para fazer as considerações, que não se pretendem finais, vale retomar as perguntas de pesquisas deste trabalho, a saber: 1) como a noção de tecnologias digitais mudou a partir das problematizações dos textos durante as rodas de conversa? e 2) qual é o uso que os participantes fazem, agora, dessas tecnologias digitais? Para tanto, há dois objetivos específicos, que se desdobraram a partir das indagações acima, as quais visam entender, respectivamente, em que medida a noção/o conceito de tecnologia variou durante as rodas de conversa e analisar as propostas didáticas dos alunos para entender que uso eles fazem das ferramentas tecnológicas.

Em resposta à primeira pergunta, percebemos que a pesquisa contribuiu com a ampliação do conceito de letramento digital. Para fins elucidativos, trouxemos as visões de Lilian Potter sobre as tecnologias digitais. A participante passou da perspectiva instrumentalizadora para a vertente integrativa. Não é uma realidade de todos os participantes, contudo, é importante pontuarmos que ela consegue conceituar o letramento digital, à semelhança dos autores da área. Isso reitera a ideia de que o trabalho propiciou o desenvolvimento crescente dos eventos e práticas de letramento por meio da eficácia das leituras e discussões como elementos essenciais para formação do professor de línguas que terá de utilizar as ferramentas digitais em favor do processo de ensino e aprendizagem em sua vida profissional.

O arcabouço teórico do letramento digital, visto sob a ótica das práticas sociais e culturais, além de facilitar a reflexão e a problematização, permitiu que os alunos tivessem uma visão política dos problemas que incidem sobre a educação, como a ausência de formação de professores e de investimentos em infraestrutura. No entanto, mesmo com a ampliação da ideia do objeto em estudo, novos e contínuos contextos de debates são demandados, a fim de que os participantes consigam proporcionar práticas mais eficazes aos seus alunos. Na esteira da argumentação, tivemos o alento de acreditar que há sempre espaço para múltiplas interpretações, percepções e transformações à guisa da teoria dos letramentos múltiplos, a qual se ancora no descongelamento, na espontaneidade das práticas sociais e na valorização das emoções, pois não tem controle e nem possibilidade de ser estruturada *a priori*, instanciada no movimento de devir.

Associados a esses argumentos, destacamos algumas considerações a respeito da segunda pergunta, a qual busca considerar, de modo ampliado, o uso efetivo das tecnologias digitais. Para tanto, elaboramos uma proposta de atividade hipotética para empregar no estágio, ou como futuro professor na sua sala de aula, para tentar desvelar que uso os participantes fazem das tecnologias digitais, afinal, ser letrado digitalmente requer muito mais do que interagir com um *laptop* e enviar um *e-mail*. O manuseio da tecnologia, nesse cenário, tem a intencionalidade e o modo consciente como elementos balizadores. Os discentes, ao final da pesquisa, tiveram os significados potencializados pela linguagem multimodal por meio de sons, movimentos, imagens, cores, entre outros, que permitem reconhecer as possibilidades de hibridização na internet, materializados, por exemplo, em hipertextos. Entretanto, ao analisar o material empírico, percebemos que os participantes não tiveram o mesmo êxito se comparado às reflexões teóricas apresentadas anteriormente, pois o uso se dá mais de maneira instrumental e técnica e menos reflexiva.

Os conhecimentos construídos a partir desta pesquisa contaram com algumas limitações, como o tempo de duração, o que inviabilizou a organização de um maior número de rodas de conversa e a reaplicação destas e dos outros instrumentos de pesquisa para que as interpretações fossem ampliadas. Acreditamos que tal aprofundamento, tanto nas teorias quanto na elaboração de propostas que considerem o gerenciamento das tecnologias digitais na prática, poderia fornecer reflexões mais precisas para o estudo em questão. Vale ressaltar que este trabalho nos propiciou um novo olhar, mesmo que ainda incipiente, para problematizar as tecnologias digitais com consciência e produzir conhecimento no contexto dos eventos de letramento digital. Assim, o reconhecimento destes por parte do profissional pôde proporcionar o desenvolvimento de atividades que fazem uso das TDIC.

A formação universitária no Campus para o uso das tecnologias digitais carece de uma preocupação maior devido à ausência de disciplinas que de fato considerem o emprego destas. No curso de Letras há uma disciplina que faz menção às tecnologias, porém, ela não traz, em suas referências, autores que abordem o assunto. Outro fator que gera entraves é a baixa conexão, que compromete as atividades com as TDIC. No entanto, há ações como esta pesquisa que pretende contribuir com a formação universitária com o intuito de se beneficiar das tecnologias digitais de maneira que avance nas perspectivas dos eventos de letramento digital, bem como elaboração de projetos por parte de professores para reivindicar recurso que ampliem os artefatos digitais na instituição. Esse último argumento dialoga com uma das justificativas com PPC de Letras ao ponderar que o curso requer que os discentes, além de terem uma consciência das variedades linguísticas e culturais, também saibam fazer uso das novas tecnologias na sua formação profissional, de forma contínua e autônoma (PPC DE LETRAS, 2015). Essa perspectiva coaduna com a ideia dos eventos de letramento digital nas vertentes dos fenômenos culturais e sociais, bem como na formação universitária de professores, a qual sugere constantes atualizações.

Nesse contexto, as políticas públicas traçam as diretrizes para implementar propostas que visem a melhoria da educação no campo da formação de professores para atuar junto às tecnologias digitais. Essas ações legitimadas por meio de documentos oficiais que direcionam o fazer docente como os PCNs, a BNCC, PPC de Letras, Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, entre outros, os quais dão suporte para construção, não só dessa pesquisa em específico, mas de outros trabalhos que versam sobre as tecnologias digitais. Espera-se que os representantes oficiais, os especialistas sejam mais incisivos na inserção de redações que recomendem problematizar os artefatos digitais para a construção de sentidos na era digital que reverbere em ações no presente e, por que não, no futuro. Não são só os documentos que

formalizam as pesquisas nessa área, mas as ações de professores formadores na promoção de contextos de uso das tecnologias digitais em que tem a busca contínua por atualizações como um dos seus principais pressupostos. Esse processo faz com que os profissionais se sintam mais à vontade em pensar as tecnologias de forma efetiva na sua didática, bem como na inserção das políticas públicas nos documentos supracitados nos âmbitos local, estadual e na sociedade como um todo.

A pesquisa propiciou mudanças no processo de formação universitária de professores, ainda que tímidas, por ser um trabalho pioneiro no Campus – Porangatu. Com respaldo documental, o trabalho soma-se as esparsas pesquisas sobre o tema da dissertação e abre caminhos para discussões e problematizações em grupo de estudos, rodas de conversas, grupo focal, oficinas etc., e nos outros cursos do contexto de pesquisa. As ações provenientes desse processo são debates em torno da formação de professores e as tecnologias digitais para promover uma educação adequada às demandas da modernidade, uma vez que muitas práticas cotidianas utilizam os recursos supracitados. As discussões pensadas em conjunto certamente expandem perspectivas e horizontes, o que faz com que os assuntos abordados em sala com o uso dos aparatos tecnológicos sejam significativos no contexto de ensino e aprendizagem. Isso demonstra que essa formação proposta precisa preparar os acadêmicos para a própria vida para, dessa forma, vivenciar e praticar uma educação crítica e que possa ser emancipadora dos sujeitos que se apropriam da linguagem e a produzem para construir sentidos e relações.

No que diz respeito a minha prática enquanto professor, a pesquisa provocou reflexões e contribuiu com problematizações quanto a inserção das tecnologias digitais em sala de aula. Os diversos tipos de textos sobre o letramento digital e a formação de professores para a construção da pesquisa contribuíram com a ampliação dos meus conhecimentos. A partir disso, consegui ampliar um pouco mais meu olhar para o uso das tecnologias digitais, tanto na hora de orientar os trabalhos quanto nas minhas próprias práticas. Busquei propor atividades que buscassem viabilizar um espírito crítico e reflexivo e que tivesse sentido para suas vidas, como contar suas próprias histórias. Trago, para fins ilustrativos dois eventos. O primeiro os alunos fizeram uso das tecnologias digitais para problematizar alguns temas emergentes para serem apresentados em Inglês. Temas como racismo, LGBTQI+, feminismo, entre outros, foram problematizados. Os alunos procuram fundamentar teoricamente os trabalhos, trouxeram exemplos, enriquecidos com vídeos, imagens, sons, movimentos, entre outros. Essas estratégias favoreceram a mobilização de saberes dos envolvidos naquele espaço. Já no último evento, sugeri uma linha do tempo para fortalecer a aprendizagem do passado simples em Inglês. Nesse trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de falar de si mesmo, contar suas próprias vidas

utilizando os eventos mais significativos que vivenciaram e sentiram. Nascimento, namoro, noivados, casamentos, início da graduação foram acontecimentos mais recorrentes com os quais os alunos se identificaram. Vale ressaltar que os temas provocaram sentimentos de diversas naturezas - choro, riso – demonstrando que a universidade não é terreno árido e desprovido de emoções.

Em vista dos efeitos causados pela pesquisa, será feita uma devolutiva para os participantes do grupo em uma roda de conversa, a fim de eles terem a oportunidade de conhecer os resultados da pesquisa e acordar questionamentos. Desse modo, os envolvidos terão a oportunidade de se posicionar contra ou a favor no que refere suas percepções de gerenciamento e entendimento do letramento digital. Além disso, é possível que, a despeito dos esforços empregados neste estudo, os participantes ainda não tenham percebido algumas possíveis representações que as tecnologias exercem em suas vidas, o que faz com que esse reencontro dos integrantes do grupo da pesquisa seja importante para que outras leituras e consciências emergjam.

Esta pesquisa não tem a intenção de encerrar o assunto, mas sim de se juntar a outras com o intuito de inspirar o surgimento de outros trabalhos, na tentativa de suprir a carência na área. Esperamos que as futuras investigações sobre o tema encontrem caminhos férteis para que haja a verticalização e que os futuros profissionais criem ambientes propícios, capazes de condizer com a complexidade da sociedade atual. Portanto, baseados na análise do material empírico, compreendemos que esta pesquisa propicia o fortalecimento da formação universitária de professores para trabalhar com os eventos de letramento digital, permitindo a ampliação de múltiplas interpretações para atuar nos espaços culturais, sociais e econômicos de forma crítico-reflexiva. E vamos além, essa formação favoreceu também a preparação dos participantes para a própria vida, pois, pudemos perceber uma postura emancipadora por meios de suas interpretações e impressões. Desse modo, quanto mais o graduando participar de eventos de letramentos digitais durante o período de formação, melhor será sua prática didática para promover uma sociedade com mais justiça social.

Para finalizar, enfatizamos que esta pesquisa nos ajudou a ampliar os horizontes e que pretendemos participar de outros trabalhos que possam envolver a formação universitária no cenário das tecnologias para desenvolver didáticas que possam problematizar o letramento digital. Acrescentamos, ainda, que essas práticas de ensino e aprendizagem podem propiciar aos professores uma formação colaborativa e democrática ao respeitar as subjetividades e os afetos inspirados no movimento do “devir”.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, P. D. F.; SABOTA, B. PowToon: análise do aplicativo web e seu potencial mediador na aprendizagem. *Revista Tecnologia e Sociedade*, Curitiba, v. 13, n. 28, p. 72-89, mai./ago. 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus Editoria, 2005.
- ARAÚJO, J.; DIEB, M. Tecnologia digital e agência: ressignificando a tarefa da escrita escolar. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n° 3, p. 37-55, jul./dez. 2014.
- BAPTISTA, L. M. T. R. Multiletramentos, letramento digital e ensino de espanhol: algumas reflexões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 65-83.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educativas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRAGA, D. B. Social interpretations and the uses of technology: a Gramscian explanation of the ideological differences that inform programmers positions. *Critical Literacy in Global Citizenship Education*, v. 1, p. 80-89, 2007.
- 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*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 373-391, jul./dez. 2010.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. 2. versão. Brasília: Ministério da Educação, 2016.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BCNN_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*. Conselho Nacional de Educação. [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res_2.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras*. Conselho Nacional de Educação. [2001b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 9394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. São Paulo: Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. *Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação – Parecer CNE/CES nº 492, N. 492/2001*. [2001a]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Educação 2014*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. *Portal Educare*, São Paulo, 29 e 30 de maio de 2006. Disponível em: http://s3amazonaws.com/academia.ed.documents/37703283/BUZATO_letramentos_digitais_e_formacao_de_professores.pdf. Acesso em: 05 set. 2016.

BUZATO, M. E. K. Cidadania pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção. In: BUZATO, M. E. K. (Org.). *Cultura digital e Linguística Aplicada: Travessias em Linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

CASTELLS, M. Materials for an exploratory theory of the network society. *British Journal of Sociology*, v. 51, n. 1, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://online.tat.k.elte.hu/file.php/1/moddata/forum/1/8/Castells_exploratory_theory_of_network_soc_.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Disponível em: www.readingonline.org/articles/cervetti/. Acesso em: 12 jul. 2019.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. Trad. de F. M. L. Moretto. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Designs for social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Orgs.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. Nova York: Routledge, 2006. p. 203-234.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *New learning of a Science of Education*. Melbourne: Cambridge,

2008.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009b.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Ubiquitous Learning*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2009a.

DE PAULA, R. A new era in human computer interaction: the challenges of technology as a social proxy. Publicado em *CLIHIC '03 Proceedings of the Latin American conference on Human computer interaction*. 2003. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.456.4920&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

DEMO, P. “Tecnofilia” & “Tecnofobia”. *Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional*, v. 35, n. 1, jan./abr. 2009.

DINIZ, D. Ética na pesquisa em ciências humanas: novos desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 417-426, mar./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13n2/a17v13n2.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

DUFRESNE, T. *Through a lens of difference or when worlds collide: a poststructural study on error correction and focus-on-form in language and second language teaching*. 2002. 376 f. (Doctoral Thesis Education) – Faculty of Education, University of Ottawa, Ottawa, Canada, 2002.

ECHALAR, A. D. L. F. et al. As práticas de professores quanto ao uso de tecnologias. In: ECHALAR, A. D. L. F.; PEIXOTO, J.; CARVALHO, R. M. A. (Orgs.). *Ecos e representações dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos das tecnologias na educação*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 68-81.

EMIRBAYER, M.; MISCHÉ, A. What is agency? *American Journal of Sociology*, v. 103, n. 4, p. 962-1023, 1998.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F. (Orgs.). *Quantitative methods; qualitative methods*. v. 2. New York: Macmillan, 1990.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G.; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Revista Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores: Ensinar, aprender: leitura do mundo,

leitura da palavra. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 42., maio./ago. 2001b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013. Acesso em: 6 out. 2018.

FREIRE, P. *A Importância de o Ato de Ler*. Em três artigos que se completam. Moderna. São Paulo, 2008.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010.

GARCÍA CANCLINI, N. *Cultura híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. de A. R. Lessa e E. H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, [1989]2008.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (Orgs.) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um material prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64-89.

JORDÃO, C. A Guerra dos Mundos. In: JORDÃO, C.; MARSON, I. C.V.; FRANCO, Z. (Orgs.). *Devaneios em atas: distopias teóricas nos multiletramentos e Inglês como Língua Franca*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas e Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 1º sem. 2007.

KENSKI, V. *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2012.

KENSKI, V. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social e da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

Konder, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

KRAMSCH, C. *Social discursive constructions of self in L2 learning*. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 133-153.2008.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001.

LANKSHEAR, C. *Literacy, schoolin and revolution*. Now York: The Falmer Press, 1987.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. *Teachers and technoliteracy: managing literacy, technology and learning in schools*. St. Leonards: Allen & Unwin, 2000.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New

York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.) *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang, 2007. p. 1-24.

LEFFA, V. J. Produção de materiais para o ensino de línguas na perspectiva do design crítico. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de Línguas/Linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Ruberval. Entrevista com a prof. Ana Paula Duboc. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tG7tKmHO_rI. Acesso em: 27 out. 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MASNY, D. Multiple literacies: an alternative or beyond Freire. In: ANDERSON, J. et al. (Ed.). *Portraits of literacy across families, communities, and schools: intersections and tensions*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 171-184.

MASNY, D. Multiple literacies theory: how it functions, what it produces. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 337-352, jul./dez. 2010.

MASNY, D.; COLE, D. R. (Eds.). *Multiple literacies theory: a deleuzian perspective*. 2009.

MATSUMOTO, R. *(Inter)faces colaborativas? Uma análise discursiva de ambientes virtuais educacionais baseados em redes sociais*. 2013. 116 f. (Dissertação) – Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literário em Inglês, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/2013_Renata Matsumoto_VCorr.pdf](file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/2013_Renata%20Matsumoto_VCorr.pdf). Acesso em: 15 set. 2018.

MATTOS, A. M. A. Novos Letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 17/1, p. 102-129, jun. 2014.

MELLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. *Psicologia e Sociedade*, v. 19, n. 3, p. 26-32, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs.). *Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2011. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; 15.)

MICCOLI, L. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p. 207-249, 2006.

MICHEL, M. H. *Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais*. 2. ed. São Paulo:

Atlas, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

MONTE MÓR, W. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 23-50.

MONTE MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2007.

MOZOROV, E. *To save everything click here: the folly of technological solutionism*. New York: Kindle Edition, 2013.

NLG. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ORLIKOWSKI, W. J.; IACONO, C. S. Research commentary: Desperately seeking the “IT” in IT research – A call to theorizing the IT artifact. *Information Systems Research*, v. 12, n. 2, p. 121-134, 2001. Disponível em: http://folk.uio.no/patrickr/refdoc/Orlikowski_2000.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, USA: Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, A. L.; SABOTA, B. Tecnologias digitais e ensino de língua estrangeira: realidades e desafios. *REVELLI*, Dossiê Tópicos Especiais em Educação e Linguagem, v. 8, n. 1, p. 178-198, abr. 2016.

PPC – PROJETO PEDAGÓGICO DO Curso de Licenciatura em Letras. Porangatu: Universidade Estadual de Goiás, 2015.

PRENSKY, N. *Teaching digital natives: partnering for real learning*. London: Corwin, 2010.

REIS, M. S. de A. *O professor de Língua Inglesa e sua relação com as Tecnologias Digitais*

de Informação e Comunicação (TDIC): uma análise do Projeto Pedagógico de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Campus São Miguel do Araguaia. 2017. 117 f. (Dissertação) – Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

RIBEIRO, A. E. *Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais*. 2008. 243f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RICHARDSON, L. *Writing: a method of inquiry*. 1st ed. Handbook of Qualitative Research, 1994.

ROGERS, Y. The changing face of human-computer interaction in the age of ubiquitous computing. In: HOLZINGER, A.; MIESENBERGER, K. (Eds.). *USAB 2009, LNCS 5889*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, p. 1-19. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/19328/>. Acesso em: 27 out. 2010.

ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “ler é melhor do que estudar”. In: FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo: Musa/UFJF/INEP-COMPED, 2002. p. 31-52.

ROJO, R. H. R. *Educação no século XXI: multiletramentos*. v. 3. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wpcontent/uploads/2013/03caderno3_multiletramentos.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

ROJO, R. H. R. Letramentos digitais – A leitura como réplica ativa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SABOTA, B. R. S. Oportunidades de aprimoramento da competência teórica: a mediação pelas TIC. In: BARROS, D. M.; SILVA, K. A.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Orgs.). *O ensino em quatro atos*. Campinas, SP: Pontes, 2015. p. 149-162.

SABOTA, B.; PEIXOTO, S. M. Busuu e Babel: reflexões acerca do potencial de contribuição de aplicativos para o processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 2, 2015.

SABOTA, B. et al. Ensino e Línguas e a mediação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC): contribuições para o debate sobre a formação universitária de professores de inglês. In: PIETROBON, S. R. G.; LEITE, D. B. G. *Coletânea nacional sobre formação docente*. Curitiba: Atena Editora, 2016.

SABOTA, B. R. S. O uso crítico de tecnologias digitais e a formação do professor de inglês. In: ASSIS, E. F. (Org.). *Caminhos para a educação linguística*. Campinas, SP: Pontes, 2017. p. 207-224.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonoro visual verbal – aplicações na hipermídia*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, FAPESP, 2005.

SANTCLAIR, D. *Diálogos interculturais na aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico*. 2017. 12 f. (Dissertação) – Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas de Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

SELFE, C. L. *Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention*. Chicago: Southern Illinois University Press, 1999.

TURKLE, S. *Connected, but alone?* 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=t7Xr3AsBEK4>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. Língua, linguagem e mediação tecnológica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 419-440, jul./dez. 2010.

SILVIA, L. M.; MAGALHÃES, F. C. Esboços da esquizoanálise: o anti-édipo. Disponível em: <http://clinicand.com/2018/12/11/esbocos-da-esquizoanalise-o-anti-edipo/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

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

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SPINDLER, G.; SPINDLER, L. Cultural process and ethnography: an anthropological perspective. In: LeCOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Ed.). *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press Limited, 1992. p. 53-92.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TAKAKI, N. H. Perspectivas derridianas e linguagem digital: aproximações. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

VETROMILLE-CASTRO, R. Língua como instrumento, língua para o poder: reflexão sobre o papel do professor, tecnologias, digitais e desenvolvimento linguístico e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE MÓR, W. (Orgs.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.

(Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 1, p. 133-148.

YIN, R. *Case study research*. London: Sage Publication, 2010.

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento e Permissão de Uso dos Dados para a
Pesquisa**

**TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA A
PESQUISA**



**CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
(PPG-IELT)**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Mestrando: Gersion Rodrigues Marques

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Eu, Gersion Rodrigues Marques, CPF 911.003.211-87, RG 4134773 DGPC/GO, regularmente matriculado sob número 243779, por meio deste instrumento, solicito ao Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Porangatu, autorização para realização da pesquisa integrante do meu curso de Mestrado, orientado pela Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota Silva.

A coleta dos dados ocorrerá no segundo semestre de 2018, por meio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas, grupo focal, bem como a gravação em áudio e vídeo das interações entre os alunos. As informações prestadas comporão a dissertação de Mestrado e não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição Campo de pesquisa.

Com o propósito de colaborar para a interação entre pesquisa e prática, e com o compromisso ético de zelar pelo anonimato da instituição e dos envolvidos, antecipadamente agradeço a compreensão dos responsáveis.

Porangatu, _____ de _____ de 2017

Gersion Rodrigues Marques - pesquisador

- () Deferido
() Indeferido

Assinatura e Carimbo

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS
DADOS PARA A PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA A PESQUISA



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



**CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
(PPG-IELT)**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Mestrando: Gersion Rodrigues Marques

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(DISCENTE)**

Eu, _____,
abaixo assinado, portador(a) do CPF: _____ e inscrito(a) no Registro Geral sob o número: _____, na condição de aluno (a) regular do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, afirmo que estou esclarecido(a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado intitulada, provisoriamente, O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELOS ALUNOS DE LETRAS NO CAMPUS PORANGATU, do Professor Gersion Rodrigues Marques mestrando regularmente matriculado no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás - Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. Expresso minha autorização formal para que possa responder ao questionário, participar de entrevistas e grupo focal, observado(a) juntamente com meus/minhas colegas, autorizo o acesso aos textos por mim produzidos e atividades por mim realizadas nesta pesquisa; a gravação em áudio e vídeo nos grupos focais e entrevistas; bem como a publicação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam me identificar, conforme os procedimentos éticos de pesquisa. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados.

Porangatu, _____ de _____ de 2017

Assinatura do discente

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO INICIAL



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS

**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias
(PPG-IELT)**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Mestrando: Gersion Rodrigues Marques

QUESTIONÁRIO INICIAL

Prezado Participante, este questionário é parte integrante de uma pesquisa intitulada provisoriamente, **O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PELOS ALUNOS DE LETRAS NO CAMPUS PORANGATU**, desenvolvida pelo mestrando Gersion Rodrigues Marques e sua contribuição será muito importante. Caso aceite participar da pesquisa, este é o primeiro instrumento dentre outros como participação em grupos focais e entrevistas etc. Peço que ao responder às questões tente detalhar tanto quanto possível suas opiniões. Obrigado pela atenção e tempo para responder às perguntas!

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Pseudônimo (escolhido por você): _____

Profissão atual: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Você pode se sentir à vontade para usar o “tom” e o espaço que for necessário/desejável. Caso precise discorrer mais sobre as questões, você pode utilizar o verso da folha.

O(a)s acadêmicos(as) do século XXI geralmente fazem uso das tecnologias digitais (redes sociais, computador, *tablet*, *smartphone*, aplicativos como o *whatsapp* etc.) em contexto profissional, acadêmicos e de entretenimento.

1. Em que contexto(s) você utiliza as tecnologias digitais?

() Profissional

() Entretenimento

() Acadêmico

() Outros: _____

a) Qual(is) tecnologia(s) digital(is) você utiliza?

b) Quando você a(s) utiliza?

c) Quanto tempo por dia você (a)s utiliza?

d) Como você (as) utiliza?

e) Para que você a(s) usa?

f) Por que você (a)s usa?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FINAL



Câmpus
Anápolis de Ciências
Socioeconômicas
e Humanas



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Mestrando: Gersion Rodrigues Marques

QUESTIONÁRIO FINAL

Prezado Participante, este questionário tem como finalidade retomar algumas questões acordadas no questionário inicial, entre outras que diz respeito a sua participação durante as rodas de conversa. Nesse momento você terá a oportunidade de ressignificar ou ratificar suas respostas dadas ao primeiro instrumento de pesquisa, bem como fornecer outros pontos de vista e interpretações para contribuir com a dissertação intitulada LETRAMENTO DIGITAL: Desafios na Formação Universitária no curso de Letras da UEG – Campus/Porangatu, desenvolvida pelo mestrando Gersion Rodrigues Marques. Sua contribuição será de grande importância para a pesquisa. Peço que, ao responder às questões, tente detalhar o quanto possível suas opiniões. Obrigado pela atenção e pelo tempo despendido com as respostas.

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Pseudônimo (escolhido por você): Adriano

Profissão atual: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Sinta-se à vontade para usar o “tom” e o tempo que for necessário ou desejável. Caso precise discorrer mais sobre as questões, pode-se utilizar o verso da folha.

1. No questionário inicial, ao ser perguntado para que e por que você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que as usa para estudar, trabalhar e como forma de entretenimento a fim de facilitar as atividades e economizar tempo. Depois de participar das discussões das rodas de conversa, de ter acesso as diversas teorias, você consegue identificar outros contextos e finalidades que você usa as utiliza?
2. Quando perguntado sobre como você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que as usa de acordo com a necessidade e a situação ou para auxiliar na resolução de algum problema. Hoje, você consegue agregar alguma outra perspectiva de como utilizá-las?

3. Como você avalia as rodas de conversa?
4. De que modo elas contribuíram para sua perspectiva em relação ao letramento digital?
5. Que contribuições você acredita que o letramento digital oferece ao indivíduo em seu cotidiano?
6. Qual foi sua motivação para vir às rodas de conversa?
7. Como você entende o letramento digital agora, após as discussões nas rodas de conversa?
8. Hoje, ao utilizar a tecnologia no seu cotidiano, você consegue refletir sobre esse uso? Justifique.
9. Eu percebi que foi recorrente você citar exemplos nos quais você utiliza as tecnologias com frequência para diversas finalidades no seu cotidiano. A que você atribui isso? Explique.
10. Você afirmou nas discussões do texto sobre o *Powtoon* que as pessoas precisam ter letramento digital e elas o adquirem de forma simples, apenas conhecendo o *Whatsapp* e o *Facebook*. Você ainda se posiciona dessa maneira? Justifique.
11. Ao estudar você dedica 10% para a leitura em material impresso como o livro e os outros 90% você assiste vídeos no *Youtube*. Após as discussões, você ainda tem essa atitude? Explique.
12. Você concorda com Vitor de que a interação ao que tange a língua estrangeira se torna mais ampla quando se interage com um nativo. Você ainda se posiciona dessa maneira? Justifique.
13. Você colocou que a metáfora do rizoma é a que melhor se adequa ao perfil do professor para atuar no contexto das tecnologias digitais na contemporaneidade. De que forma o professor rizomático atuaria nesse cenário? Explique.
14. Você apontou na discussão sobre as definições, conceitos de letramento digital e linguagem digital que a internet é a principal ferramenta na construção do conhecimento. De que forma se daria essa construção? Justifique.

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Pseudônimo (escolhido por você): Almodóvar

Profissão atual: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Sinta-se à vontade para usar o “tom” e o tempo que for necessário ou desejável. Caso precise discorrer mais sobre as questões, pode-se utilizar o verso da folha.

1. No questionário inicial, ao ser perguntado para que e por que você utiliza as tecnologias digitais você respondeu que usa para pesquisar, fazer leituras e para o entretenimento e acredita que as tecnologias ampliam a aprendizagem. Depois de participar das discussões das rodas de conversa, de ter acesso as diversas teorias, você consegue identificar outros contextos e finalidades que você usa as utiliza?
2. Quando perguntado sobre como você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que é o celular e Tablet. Hoje, você consegue agregar perspectivas de como utilizá-las?
3. Como você avalia as rodas de conversa?
4. De que modo elas contribuíram para sua perspectiva em relação ao letramento digital?
5. Que contribuições você acredita que o letramento digital oferece ao indivíduo em seu cotidiano?
6. Qual foi sua motivação para vir às rodas de conversa?
7. Como você entende o letramento digital agora, após as discussões nas rodas de conversa?
8. Hoje, ao utilizar a tecnologia no seu cotidiano, você consegue refletir sobre esse uso? Justifique.
9. Eu percebi nos encontros a sua defesa em favor da permanência dos livros e de outros materiais impressos em detrimento de realizar estudos nas novas ferramentas tecnológicas. A que você atribui essa perspectiva? Justifique.
10. De onze encontros, você participou de quatro. A que você atribui suas faltas? Por que faltou tanto?
11. Você concordou com uma das participantes que a tecnologia veio para facilitar, porém ela desenvolve certa “preguiça” no sujeito. Você ainda pensa dessa forma? Justifique.

12. Você se opõe a utilização de um dispositivo móvel pelas crianças, uma vez que elas irão utilizar para o entretenimento ao invés de realizar para busca e pesquisas. Você ainda pensa dessa forma? Justifique.
13. Você pontou que tanto o celular quanto os meios tecnológicos não veio só para suprir as informações, mas para suprir nossas carências, por isso as pessoas se tornam tão dependentes. A que você atribui isso? Justifique.
14. Você colocou que nós acreditamos na ideia de que a modernidade líquida nada foi feito para durar. A que você atribui isso? Justifique.

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Pseudônimo (escolhido por você): Angatu

Profissão atual: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Sinta-se à vontade para usar o “tom” e o tempo que for necessário ou desejável. Caso precise discorrer mais sobre as questões, pode-se utilizar o verso da folha.

O(a)s acadêmicos(as) do século XXI geralmente fazem uso das tecnologias digitais (redes sociais, computador, *tablet*, *smartphone*, aplicativos como o *whatsapp* etc.) em contexto profissional, acadêmicos e de entretenimento.

1. No questionário inicial, ao ser perguntada para que e por que você utiliza as tecnologias digitais você respondeu que as usa para pesquisar, comunicar e como forma de entretenimento, pois considera o meio mais fácil para comunicação. Depois de participar das discussões das rodas de conversa, de ter acesso as diversas teorias, você consegue identificar outros contextos e finalidades que você usa as utiliza?
2. Quando perguntada sobre como você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que pelo celular e computador. Hoje, você consegue agregar perspectivas de como utilizá-las?
3. Como você avalia as rodas de conversa?
4. De que modo elas contribuíram para sua perspectiva em relação ao letramento digital?
5. Que contribuições você acredita que o letramento digital oferece ao indivíduo em seu cotidiano?
6. Qual foi sua motivação para vir às rodas de conversa?
7. Como você entende o letramento digital agora, após as discussões nas rodas de conversa?
8. Hoje, ao utilizar a tecnologia no seu cotidiano, você consegue refletir sobre esse uso? Justifique.

9. Eu percebi que você aponta para o fato de que as crianças já nascem em contato com o celular, pois este chama a atenção da criança. A que você atribui isso? Justifique.
10. Você informa na discussão dos memes, que na atualidade a maior parte da população tem condição de ter um celular conectado à internet ou um notebook. Você ainda se posiciona dessa forma? Explique.
11. Você colocou que o professor tem resistência de assumir que a tecnologia influencia diretamente na vida das pessoas. Você ainda pensa dessa forma? Justifique.
12. Você colocou nas definições, conceitos de letramento digital e linguagem digital que ao usar aparatos tecnológicos, há o rompimento com os métodos tradicionais. Você ainda pensa dessa maneira? Explique.
13. Você mencionou na discussão do texto sobre o professor de inglês e os letramentos do século XXI que o professor precisa expandir seus conhecimentos e habilidades concernentes ao letramento digital para atuar no mundo globalizado, uma vez que os alunos de hoje pertencem a uma nova geração. Você ainda pensa dessa forma? Justifique.
14. Você colocou que a metáfora do rizoma é a que melhor se adequa ao perfil do professor para atuar no contexto das tecnologias digitais na contemporaneidade, uma vez que é a metáfora da pluralidade e da complexidade. De que forma o professor rizomático atuaria nesse cenário? Justifique.

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Pseudônimo (escolhido por você): Deise

Profissão atual: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Sinta-se à vontade para usar o “tom” e o tempo que for necessário ou desejável. Caso precise discorrer mais sobre as questões, pode-se utilizar o verso da folha.

1. No questionário inicial, ao ser perguntado para que e por que você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que as usa para estudar, trabalhar e como forma de entretenimento a fim de facilitar as atividades e economizar tempo. Depois de participar das discussões das rodas de conversa, de ter acesso as diversas teorias, você consegue identificar outros contextos e finalidades que você usa as utiliza?
2. Quando perguntado sobre como você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que as usa de acordo com a necessidade e a situação ou para auxiliar na resolução de algum problema. Hoje, você consegue agregar alguma outra perspectiva de como utilizá-las?
3. Como você avalia as rodas de conversa?
4. De que modo elas contribuíram para sua perspectiva em relação ao letramento digital?
5. Que contribuições você acredita que o letramento digital oferece ao indivíduo em seu cotidiano?
6. Qual foi sua motivação para vir às rodas de conversa?
7. Como você entende o letramento digital agora, após as discussões nas rodas de conversa?
8. Hoje, ao utilizar a tecnologia no seu cotidiano, você consegue refletir sobre esse uso? Justifique.
9. Eu percebi que é recorrente você pontuar que ao levar a tecnologia para a sala de aula o professor rompe com o método tradicional. Por que você pensa dessa forma? Justifique.
10. Eu percebi que você acredita que o fato de usar as tecnologias em sala de aula faz com que o aluno se concentre na matéria e a aula fica mais divertida. Você ainda pensa assim? Justifique.

11. Você pontuou que as tecnologias deveriam ser inseridas na sala de aula desde os anos iniciais a fim de facilitar o manuseio do aluno por todo seu percurso escolar até a universidade. Você ainda pensa dessa forma? Justifique.
12. Você afirmou que o fato do professor usar os slides em sala de aula está mais próximo do letramento digital. De que forma ocorre essa aproximação? Justifique.
13. Você ponderou que o uso da tecnologia para trabalhar filmes, músicas permite que a aula seja mais divertida. A que você atribui isso? Justifique.
14. Você informou que o *Busuu* por ser mais interativo e didático, permite entrar em contato com pessoas que realmente são de outras culturas e assim possa aprender uma língua estrangeira por meio de correções e da inserção de gíria. Por que você pensa dessa forma? Justifique.

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Pseudônimo (escolhido por você): Flor

Profissão atual: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Sinta-se à vontade para usar o “tom” e o tempo que for necessário ou desejável. Caso precise discorrer mais sobre as questões, pode-se utilizar o verso da folha.

1. No questionário inicial, ao ser perguntado para que e por que você utiliza as tecnologias digitais você respondeu que usa para pesquisar, fazer leituras e para o entretenimento e acredita que as tecnologias ampliam a aprendizagem. Depois de participar das discussões das rodas de conversa, de ter acesso as diversas teorias, você consegue identificar outros contextos e finalidades que você usa as utiliza?
2. Quando perguntado sobre como você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que é o celular e *Tablet*. Hoje, você consegue agregar perspectivas de como utilizá-las?
3. Como você avalia as rodas de conversa?
4. De que modo elas contribuíram para sua perspectiva em relação ao letramento digital?
5. Que contribuições você acredita que o letramento digital oferece ao indivíduo em seu cotidiano?
6. Qual foi sua motivação para vir às rodas de conversa?
7. Como você entende o letramento digital agora, após as discussões nas rodas de conversa?
8. Hoje, ao utilizar a tecnologia no seu cotidiano, você consegue refletir sobre esse uso? Justifique.
9. Por que você acha que foi recorrente você concordar com as colocações do Almodóvar nas rodas de conversa?
10. Você concordou com o Almodóvar que um aluno pré-adolescente não vai utilizar o celular para a pesquisa, mas sim para o entretenimento. Você ainda se posiciona dessa forma?
11. Você expôs que os mais velhos tem mais dificuldades que os mais jovens para

manusear o celular. Você ainda se posiciona dessa forma? Explique.

12. No encontro sobre situações para serem comprovadas com base no texto: sociedade da escrita e sociedade digital, você colocou que o fato do professor ao utilizar os memes em sala de aula pressupõe-se que ele tenha um bom nível de letramento. Por que você pensa assim? Justifique.
13. Você colocou que a tecnologia contribui para que essa nova geração seja preguiçosa? Você ainda pensa dessa maneira?
14. Você mencionou que uma aula que o professor utiliza recursos tecnológicos como o *Datashow*, ela se torna mais atrativa e interessante para que ocorra a aprendizagem. Após as leituras dos textos, você ainda se posiciona desse modo? Justifique.

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Pseudônimo (escolhido por você): Gustavo

Profissão atual: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Sinta-se à vontade para usar o “tom” e o tempo que for necessário ou desejável. Caso precise discorrer mais sobre as questões, pode-se utilizar o verso da folha.

1. No questionário inicial, ao ser perguntado para que e porque você utiliza as tecnologias digitais você respondeu que as usa para facilitar o seu dia, para se divertir, pois considera o seu uso uma necessidade como se fosse algo inseparável. Depois de participar das discussões das rodas de conversa, de ter acesso as diversas teorias, você consegue identificar outros contextos e finalidades que você usa as utiliza?
2. Quando perguntado sobre como você utiliza as tecnologias, você respondeu que utiliza com responsabilidade e pertinência. Hoje, você consegue agregar alguma outra perspectiva de como utilizá-la?
3. Como você avalia as rodas de conversa?
4. De que modo elas contribuíram para sua perspectiva em relação ao letramento digital?
5. Que contribuições você acredita que o letramento digital oferece ao indivíduo em seu cotidiano?
6. Qual foi sua motivação para vir às rodas de conversa?
7. Como você entende o letramento digital agora, após as discussões nas rodas de conversa?
8. Hoje, ao utilizar as tecnologias digitais no seu cotidiano, você consegue refletir sobre esse uso? Justifique.
9. Eu percebi que você considera a tecnologia como algo indispensável na sua vida. Por que você pensa assim?
10. Você afirmou na discussão do texto sobre o Babbel e Busuu que não é fácil

aprender uma nova língua. Você ainda pensa dessa forma? Explique.

11. Você coloca que há um espaço de interação maior no Busuu se comparado ao Babbel, assim para que a aprendizagem de nova língua e a inserção de nova cultura ocorram é necessário que haja uma interação entre os usuários onde na mesma seja possível se fazer correções quanto à escrita de uma língua estrangeira. Você ainda pensa assim? Se sim, você poderia argumentar como seria essa aprendizagem de uma nova língua e a inserção cultural ao interagir com outros aprendizes mediante o uso de aplicativos, redes sociais?
12. Você coloca que a interação ao que tange a língua estrangeira se torna mais ampla quando se interage com um nativo. Você ainda se posiciona dessa maneira? Justifique.
13. Você disse que ao utilizar as funções do aplicativo *Hangout* para a comunicação interpessoal oferece contribuições para a aprendizagem em relação ao letramento digital. Você ainda pensa dessa maneira? Justifique.
14. Você salientou na discussão do encontro sobre os memes que para haver aprendizagem é preciso ter disciplina, pois em um ambiente de desordem não há a absorção de conhecimento. Você ainda pensa dessa maneira? Explique.

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Pseudônimo (escolhido por você): Lilian Potter

Profissão atual: _____

Idade: _____ Sexo: _____

E-mail: _____

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Sinta-se à vontade para usar o “tom” e o tempo que for necessário ou desejável. Caso precise discorrer mais sobre as questões, pode-se utilizar o verso da folha.

1. No questionário inicial, ao ser perguntada para que e por que você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que as usa para acessar informações e acompanhar o desenvolvimento das tecnologias. Depois de participar das discussões das rodas de conversa, de ter acesso às diversas teorias, você consegue identificar outros contextos e finalidades que você usa as utiliza?
2. Quando perguntada sobre como você utiliza as tecnologias digitais, você respondeu que você as utiliza como forma de entretenimento, comunicação, pesquisa e informação. Hoje, você consegue agregar alguma outra perspectiva de como utilizá-las?
3. Como você avalia as rodas de conversa?
4. De que modo elas contribuíram para sua perspectiva em relação ao letramento digital?
5. Que contribuições você acredita que o letramento digital oferece ao indivíduo em seu cotidiano?
6. Qual foi sua motivação para vir às rodas de conversa?
7. Como você entende o letramento digital agora, após as discussões nas rodas de conversa?
8. Hoje, ao utilizar a tecnologia no seu cotidiano, você consegue refletir sobre esse uso? Justifique.
9. Por que você acha que é recorrente você concordar com as colocações do Osvaldo durante as rodas de conversa?
10. Você mencionou nas situações que o aluno ao manusear um aplicativo, mesmo sem a mediação, ele desenvolve o letramento digital. Você ainda pensa dessa

maneira? Justifique.

11. Você colocou que essa geração de aprendizes tem mais facilidade de manusear os adventos tecnológicos. Você ainda pensa dessa maneira? Explique.
12. Você mencionou que os aprendizes dessa nova geração tecnológica ainda veem o professor como detentor do conhecimento. Por que você pensa dessa forma? Justifique.
13. Você colocou que a metáfora do rizoma é a que melhor se adequa ao perfil do professor para atuar no contexto das tecnologias digitais na contemporaneidade. De que forma o professor rizomático atuaria nesse cenário? Justifique.
14. Você colocou pautada no vídeo sobre os novos letramentos que se o professor levar um vídeo ou uma música para a sala de aula não garante o surgimento de uma nova educação, por isso você pensa que deveria haver uma mudança de metodologia. De que forma deveria ser a prática pedagógica do professor utilizando esses recursos tecnológicos, a fim de contribuir com o letramento digital dos aprendizes?