

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

**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**

Mary Soares de Almeida Reis

ANÁPOLIS - GO
2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**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**

Mary Soares de Almeida Reis

ANÁPOLIS - GO
2017

MARY SOARES DE ALMEIDA REIS

**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***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre 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 - GO
2017

Ficha catalográfica

R375p

Reis, Mary Soares de Almeida.

O professor de língua inglesa e sua relação com as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) [manuscrito] : uma análise do projeto pedagógico de Letras da Universidade Estadual de Goiás – Campus São Miguel do Araguaia / Mary Soares de Almeida Reis. – 2017.

117f. : il.

Orientadora: Barbra do Rosário Sabota Silva.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2017.

1. Educação superior – Língua inglesa. 2.

Formação de professores – Língua inglesa - UEG/Campus São Miguel do Araguaia. 3. Curso de Letras – Tecnologias Digitais – UEG/Campus São Miguel do Araguaia. 4. Dissertações – MIELT

– UEG. I. Silva, Barbra do Rosário Sabota. II. Título.

**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***

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 30 de junho de 2017.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás-UEG)

Orientadora / Presidente

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás-UEG)

Membro interno

Prof.^a Dr.^a Carla Conti de Freitas (Universidade Estadual de Goiás-UEG/ Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLII)

Membro externo

Anápolis-GO, 30 de junho de 2017.

Dedico este trabalho a todos (as) os (as) alunos (as) que
encontrei e ainda pretendo encontrar pelo caminho.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por ser meu refúgio e fortaleza.

Aos meus pais, **José e Nely**, pelo amor, carinho e incentivo todas as vezes que eu dizia que não iria conseguir e pelo abraço confortante em nossas despedidas que me davam mais força para continuar.

Ao meu esposo, **Zelito**, que esteve comigo em todos os momentos, me amparando e me mostrando a minha capacidade em alcançar meus objetivos.

Aos meus filhos amados, **Bárbara, Pedro e Júlia**, por serem o que são e por me mostrarem também que um sorriso largo e verdadeiro nos salva de qualquer problema. A você **Bárbara**, um agradecimento especial pelos cafés acalentadores e cheios de motivação no final das tardes nesses últimos meses.

Aos meus sogros, **Sebastião e Joselita**, por tantas palavras de estímulo sempre.

À minha irmã, **Míriam**, pelo apoio constante em minha vida.

À minha querida orientadora, **Dr.^a Barbra Sabota**, pela paciência, motivação e inspiração sempre. Pela atenção, exemplo e modelo a ser seguido em todos os momentos e por teorizar na prática como ninguém.

Aos meus filhos que encontrei no Mestrado, **Ricardo e Dllubia**, pelas risadas gostosas e pelos momentos de cumplicidade, parceria e motivação que vivenciamos.

A todos os professores do **PPG-IELT**. Vocês foram fundamentais na medida certa.

Aos meus colegas de trabalho do **Campus São Miguel do Araguaia**, verdadeiros companheiros e amigos preciosos, pela compreensão e dedicação nos momentos em que tive que me ausentar.

Aos Prof. Dr. Ariovaldo Lopes e Prof.^a Dr.^a Carla Conti pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Aos meus alunos de toda vida, que são minha inspiração e busca de melhorias.

“Entender a natureza e as consequências dessas transformações sociais é central para a formação crítica do aluno que já está, direta ou indiretamente, imerso em novas práticas e rotinas sociais. Essa imersão gera mudanças na maneira dos indivíduos pensarem, buscarem e compartilharem conhecimentos, estabelecerem relacionamentos e suas necessidades de momentos de lazer e envolvimento lúdico. Ou seja, o aluno também mudou e hoje ele traz para a escola novos tipos de habilidades leitoras e produtoras que foram desenvolvidas fora do controle escolar”.

Denise Bértoli Braga

RESUMO

REIS, Mary Soares de Almeida. **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. Ano: 2017. 117p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2017.

Orientadora: Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Defesa: 30 de junho de 2017.

Este estudo de natureza interpretativista e documental teve por objetivo discutir a formação inicial docente nos cursos de Letras e investigar a concepção formativa subjacente ao currículo para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) do curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mais especificamente, buscou-se investigar se o curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia oferece ou não formação para o uso das tecnologias digitais, com base na análise dos currículos formais do curso, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (PCN) e o Projeto Pedagógico do referido *campus* do ano de 2015. Esta pesquisa foi amparada em autores como Alarcão (2003), Almeida Filho (1998, 2007, 2011), Celani (2001), Leffa (2000), Pimenta (2002) e Schon (1992), que fundamentam a formação reflexiva do professor, como também autores como Kenski (2003, 2012), Paiva (2004, 2005, 2015) e Sabota (2011, 2015), que fundamentam a formação do professor para o uso das TDIC. Ao analisar o Projeto Pedagógico do referido curso, e tendo como base o que apregoam os documentos norteadores para os cursos de Letras, e o uso das TDIC em seus contextos, nota-se, ainda, que existem lacunas a serem observadas quanto ao uso dessas ferramentas em disciplinas contempladas na matriz curricular, sendo que ainda não está claro qual o meio utilizado por este curso para propiciar aos ingressos a referida formação. É importante que haja uma reflexão acerca dessa temática e que estudos mais aprofundados sejam realizados, dando continuidade a essa pesquisa num futuro próximo.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Curso de Letras UEG. Currículo. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

REIS, Mary Soares de Almeida. **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. Ano: 2017. 117p.

Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2017.

Orientadora: Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Defesa: 30 de junho de 2017.

This study of interpretative and documentary nature had the objective of discussing the initial teacher education in the courses of Letras and investigate the formative conception underlying the curriculum for the use of Information and Communication Digital Technologies (ICDT) of the course of Letras of the Campus São Miguel do Araguaia of the State University of Goiás (UEG). More specifically, we sought to investigate whether or not the course of Letras of UEG - Campus São Miguel do Araguaia offers training for the use of digital technologies, based on the analyzes of the formal curricula of the course, according to the Lei de Diretrizes e Bases (LDB), the Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) and the Projeto Pedagógico do Curso of that Campus of the year 2015 and how it presents itself. This research was supported by authors such as Alarcão (2003), Almeida Filho (1998, 2007, 2011), Celani (2001), Leffa (2000), Pimenta (2002) and Schon as well as authors such as Kenski (2003, 2012), Paiva (2004, 2005, 2015), Sabota (2011, 2015) that support teacher training for the use of ICDT. When analyzing the Pedagogical Project of this course and based on what it proclaims the guiding documents for the courses of Letras and the use of the TDIC in their contexts, it is also noted that there are gaps to be observed regarding the use of these tools in disciplines contemplated in the Curricular Matrix, and it is not yet clear which means are used by this course to provide admission to the mentioned education. It is important that there is a reflection on this subject and that further study is carried out giving continuity to this research in the near future.

Key words: Initial teacher education. UEG Letters Course. Curriculum. Digital Information and Communication Technologies.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	23
1.1 A natureza do estudo	23
1.2 Descrição geral do contexto	25
1.3 Os documentos oficiais selecionados	28
1.3.1 <i>O Projeto Pedagógico do Curso</i>	29
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS.....	33
2.1 O contexto político-pedagógico da formação inicial de professores	33
2.2 A reflexão na formação inicial do professor de inglês	39
2.3 Letramento digital na formação inicial de professores de línguas e a inserção das TDIC e da multimodalidade	43
2.3.1 <i>A formação do professor de línguas para o uso das tecnologias digitais</i>	49
2.3.2 <i>Os documentos oficiais da área de Letras</i>	53
2.4 Como tem sido a formação do professor de língua inglesa	58
2.5 A atuação das TDIC na formação do professor de inglês e em seu preparo para a docência	60
2.6 Breve panorama das pesquisas sobre formação de professores de língua inglesa e a utilização das TDIC nos últimos 5 anos	65
CAPÍTULO III - ANÁLISE DO CURSO DE LETRAS DA UEG – CAMPUS SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA.....	74
3.1 O Curso de Letras da UEG – <i>Campus</i> São Miguel do Araguaia.....	74
3.2 As Políticas Educacionais e sua importância para a formulação do Projeto Pedagógico de Letras da UEG – <i>Campus</i> São Miguel do Araguaia.....	79
3.3 A Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Letras: reflexões sobre o ensino de inglês.....	83
3.4 A Matriz Curricular do Curso de Letras: reflexões sobre o uso das TDIC	87
3.5 Sugestões de reformulação de ementas das disciplinas de Língua Inglesa e Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa para a Matriz Curricular e possíveis alterações no PPC do Curso de Letras da UEG	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXO I.....	112
ANEXO II.....	114
ANEXO III.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCSEH	<i>Campus</i> Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
CD	Compact Disc
CNE	Conselho Nacional de Educação
CsU	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNL	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras
DOC	Documentos
DVD	Digital Versatile Disc
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LL	Licenciatura em Letras
MC	Matriz Curricular
MEC	Ministério de Educação
OCN-EM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNE	Pareceres do Conselho Nacional de Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
TR	Tecnologias de Rede
UEG	Universidade Estadual de Goiás

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto atual, temos visto uma grande preocupação com a educação no cenário nacional, e um dos principais pontos de discussão dos estudos científicos vem sendo a formação do professor. A procura por formação de qualidade que possibilite uma construção superior sólida para esse profissional no país tem sido um dos principais objetivos, não apenas de pesquisadores, como também das instâncias governamentais estadual e federal. Contudo, as reflexões sobre os cursos de licenciatura, principalmente no que se refere à relação teoria/prática, são relativamente recentes.

Apesar de o Brasil vir enfrentando grandes desafios educacionais durante longos períodos, no final do século XX, em meados dos anos 1990, em virtude das exigências impostas pelo mundo globalizado, começaram a ser implantadas políticas educacionais mais consistentes para a melhoria da educação nos diferentes níveis de ensino. No início dos anos 2000, surgem trabalhos mais abrangentes quanto ao tema da formação de professores de língua inglesa, diretamente para a parte imprescindível do processo ensino-aprendizagem de língua inglesa em contexto de formação inicial de professores (ALMEIDA FILHO, 1998, 1999, 2006; LIBERALLI, 2003; MASETTO, 2003; SABOTA, 2011, 2013, 2016, 2017), de formação continuada dos docentes (CELANI, 2001; LEFFA, 2005) e de formação dos professores de língua inglesa para o uso das TDIC (KENSKI, 2012; MORAN, 2013; PAIVA, 2003).

Documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (BRASIL, 1997), para o Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998) e para Ensino Médio (BRASIL, 2002); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006); os Subsídios para a Elaboração de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2009); a Proposta de Diretrizes para Formação Inicial do Professor da Educação Básica (BRASIL, 2000); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013); trazem a nova concepção de educação a ser adotada no país. Além desses, outros documentos, como os Subsídios para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores (BRASIL, 1999), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), as Orientações para Diretrizes dos cursos de Graduação (BRASIL, 2001a) e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001b) surgem com o intuito de orientar, especificamente, a construção curricular

dos cursos de licenciatura, já prevista nos Artigos do Título VI da LDB 9.394/96, na tentativa de assegurar uma formação significativa para este profissional.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, o profissional de Letras 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.

Também, como objetivo específico, a proposta é tentar compreender como o processo de formação do professor, na busca de novas possibilidades de incluir em sua prática outras metodologias, irá contribuir no seu trabalho e na qualidade do ensino e de que modo essa formação teórica e prática pode interferir na transformação desse ensino, visto que as mudanças sociais que geram transformações no que tange ao ensino-aprendizagem são decorrentes de reflexões, aprimoramentos e estudos.

Também, partindo da constatação de que há fragilidades nos cursos de formação inicial do professor de língua inglesa (ALMEIDA FILHO, 1992; GIMENEZ, 2002), tento compreender, no âmbito desta pesquisa, por meio da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001b), do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEG (GOIÁS, 2015) e da Matriz Curricular do Curso, qual é a concepção de formação do professor de língua inglesa, que competências e habilidades são privilegiadas e de que modo é tratada a proficiência linguística no currículo do curso em questão.

Tal interesse se justifica ainda pelas demandas atuais, no que concerne ao uso de tecnologias digitais em ambientes educacionais, impostas pela regulamentação, da educação básica no país, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998a, p. 87) e em documentos do ensino médio (BRASIL/SEMTEC, 2002a, p. 60; BRASIL/SEMTEC, 2002b, p. 100-103; BRASIL, 2006a, p. 95).

Devido a mudanças sociais e culturais que têm acontecido neste universo de cibercultura, desenvolver o nível de letramento digital de jovens tem sido apontado como uma necessidade. Portanto, o educador tem uma função muito importante na formação do cidadão, de modo que os profissionais da educação, especialmente o professor, não podem atuar apenas de forma didático-pedagógica, como um mediador da aprendizagem de conteúdos conceituais – 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.

A educação, a informação e o conhecimento passam por mudanças profundas em todos os setores, refletem o contexto de transformação, de tentativas de adaptação e

adequação à nova era digital e de revisão de concepções e práticas que buscam atender a novas demandas (BRYDON, 2011; BRAGA, 2013; COPE; KALANTIZ, 2000; PAIVA, 2008).

Dessa forma, é preciso compreender a distinção clara entre informação e conhecimento. Segundo Castells (1999), conhecimento é um conjunto de declarações organizadas sobre fatos ou ideias, apresentando um julgamento ponderado ou resultado experimental, que é transmitido a outros por intermédio de algum meio de comunicação, de forma sistemática, enquanto que a informação é a comunicação de conhecimentos, ou seja, são dados que foram organizados e comunicados. Sendo assim, faz-se necessário que o professor, ao incorporar esses conceitos e distinções entre a informação e o conhecimento em suas práticas, durante a formação inicial, tenha a consciência do seu papel de mediador para o uso e a compreensão de novas linguagens que se desenvolvem com a incorporação das tecnologias digitais.

Kenski (2012) salienta que, com a linguagem digital, mudanças radicais aconteceram nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento e que o poder da linguagem digital e a variedade apresentada por diferentes mídias influenciam cada vez mais na constituição do conhecimento, de valores e de atitudes.

Para Leffa (2008), a possibilidade de interagir com outros em alguma atividade mediada pelo computador favorece que o aluno crie uma relação participativa e alternativa, seja individual ou em grupo, pode deixar de ser um receptor de informação para ser um construtor de conhecimento. É através desse momento que a mediação é propiciada entre os alunos e toda a comunidade discursiva composta por agentes diversos que são os falantes e os aprendizes de inglês, possibilitando assim, um maior contato entre eles mesmos e com o mundo através da construção de ambientes de interação

Portanto, é preciso compreender esse conhecimento de forma mais ampla, entendendo-o como um conhecimento que abrange competências e habilidades de diversas ordens, cognitiva, afetiva, cultural e, sobretudo, social, para citar algumas. Esses elementos são percebidos por Byram, Gribkova e Starkey (2002) e Leffa (2008) como essenciais para o exercício da cidadania e o progresso no mercado de trabalho e na vida pessoal.

Processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir um profissional que tenha condições de pensar e agir criticamente e reflexivamente (LIBERALI, 2006; PIMENTA, 2006).

Dessa forma, nos documentos nacionais oficiais para reconstrução das matrizes curriculares da educação básica, e também do ensino superior, os conteúdos não se justificam

por si mesmos, mas sim para o desenvolvimento das competências exigidas para formação integral do aluno (BRASIL, 2000). Assim, a educação escolar/acadêmica tem um papel essencial na sociedade contemporânea, pois é através dela que o indivíduo passa a atuar de forma sociopolítica, e é só a partir dela que a sociedade pode se desenvolver.

Segundo as diretrizes curriculares para a educação básica, o ensino de língua inglesa deve proporcionar ao educando a inclusão social, tornando-o participante ativo da sociedade capaz de se relacionar com várias comunidades e conhecimentos. Também deve buscar promover a consciência do papel das línguas na sociedade, o reconhecimento da diversidade e a construção de identidades transformadoras. Então, nessa perspectiva, faz sentido pensar no ensino tornando o discurso como prática social, trabalhando a língua não apenas da maneira tradicional para compreensão e comunicação.

Para Richards (2009), a partir dos anos 1990, o campo de formação de línguas também passou a sofrer processos de modificação a partir não só de pressões internas (a emergência da prática reflexiva e da pedagogia crítica), mas também externas (impacto da globalização e do fenômeno do inglês como língua internacional). Atualmente, a língua inglesa, quando/se entendida como língua de acesso, pode servir de instrumento para uma prática social, cultural e historicamente situada.

Leffa e Irala (2014) complementam o sentido da consciência crítica, que também serve para analisar as relações de poder nas ações e práticas sociais:

Finalmente, a consciência crítica, na sua essência, envolve reflexão e ação. A reflexão procura não apenas descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser. Feita esta reflexão, parte-se para a ação, buscando transformar o mundo real no mundo possível. Conseguido este objetivo, volta-se para a reflexão e inicia-se um novo ciclo, porque a História, na perspectiva da consciência crítica, não para; o que seria um possível ponto de parada, um estado ideal de evolução na visão do presente, já não o será quando o futuro chegar. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 28).

Nesse sentido, a Linguística Aplicada é que vem abrindo, no Brasil, caminhos para pesquisas sobre a teoria e a prática, que englobam questões mais atuais e que se relacionam ao ensino e à aprendizagem do século XXI, validando a afirmação de Rajagopalan (2006) de que uma teoria não pode deixar de considerar aspectos da prática para que se cumpra seu papel.

Sendo assim, entendemos que o ensino de língua inglesa, embasado na perspectiva do letramento crítico, pode possibilitar ao aprendiz a construção de sua visão crítica para que ele possa agir socialmente, partindo do trabalho com o conhecimento que o aluno tem da língua inglesa ao construir diversos significados dos diversos textos trazidos para a sala de aula.

Entendemos que, independentemente do nível linguístico da língua adicional que o aluno possua, a formação crítica pode e deve ser trabalhada mesmo em momentos em que a língua materna seja utilizada em sala. Jordão (2015) considera que

[n]o letramento crítico, a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são “dados” por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua. Isso significa dizer que a língua, que tem sua existência nas práticas sociais, é um espaço ideológico de construção e atribuição de sentidos. (JORDÃO, 2015, p. 73).

Brydon (2011, p. 115) afirma que

[o] mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade.

Pensando assim, o sujeito em formação inicial deve ter essa capacidade trabalhada e potencializada para pensar e agir criticamente sobre suas realidades no âmbito local e também global. Por essa razão, a formação do professor, seja ela acadêmica inicial ou continuada, não deve ser vista alheia à discussão teórica do letramento crítico e ao cotejo dos diálogos relacionados à prática de ensino e sua reflexão.

O papel das Línguas Estrangeiras (LE) para a formação do cidadão justifica-se, também, pela sua relevância social, pois elas são instrumentos capazes de desenvolver o respeito à diversidade cultural. A língua inglesa (LI), considerando a demanda dos avanços tecnológicos e acesso às informações advindas de um mundo dirigido sob a integração de saberes cada vez mais acelerados, no sentido econômico, social, político e cultural, tem seu papel de destaque por ser a língua que favorece o intercâmbio com outras culturas e formas de constituição social. Sendo assim, o ensino de língua inglesa deve ter seu foco na interação entre os seus aprendizes, de forma que eles consigam atribuir sentido à sua aprendizagem, como propósito comunicativo e de representação do mundo cultural que o cerca. Podemos pensar que a aula de língua estrangeira possibilita uma compreensão de cultura enquanto normas de interpretação de sentidos, que são historicamente situados (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Área da Linguagem, Códigos e suas Tecnologias cumprem um duplo papel: difundir os princípios de reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, o que inclui o tratamento

pedagógico para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com o objetivo de inserir o aluno no ambiente digital. Considerando a importância da orientação curricular na formação dos futuros professores, especificamente para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com esta pesquisa pretende-se responder às seguintes questões: qual a relação entre o que dizem os documentos oficiais norteadores (LDB, PCN, PCNEM, PPC do Curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia) e a formação profissional do professor de LI? Em que a Matriz Curricular e o Projeto Pedagógico dos Curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia (GOIÁS, 2015) têm contribuído para melhorar a qualificação do professor em formação em Letras em termos de uso de tecnologias digitais em suas aulas?

Também como objetivo específico, busca-se investigar se o curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia oferece ou não formação para o uso das tecnologias digitais, com base nas análises dos currículos formais do curso, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (PCN) e do Projeto Pedagógico do referido *campus* do ano de 2015.

Todos esses questionamentos ressaltados nessa pesquisa em forma de objetivos surgiram ao longo da minha carreira como docente e tornaram-se mais evidentes ao me tornar professora universitária. Como docente da Universidade Estadual de Goiás há 14 anos, tenho observado como a formação e as demandas para a atuação do professor de inglês transformaram-se desde a minha graduação, sendo assim, trago uma análise da realidade embasada nas empirias vivenciadas e aqui relatadas.

No início de minha carreira docente, no início da década de 1990, em um curso livre de inglês, tínhamos que seguir a metodologia da escola que nos treinava para fazermos exatamente e cronometricamente o que dizia o *lesson plan*. Muitas vezes fugíamos do que era previsto, utilizando técnicas extras que pudessem tornar as aulas eventos mais produtivos e interessantes. Quase sempre essa ação transgressora era bem-sucedida, pois era possível perceber o engajamento dos alunos nas atividades e os ganhos linguísticos se mostravam significativos. Mizukami (2002) reforça essa prática ao afirmar que

[...] Em vez de receitas o desafio está em pensar uma formação integral não limitada à mera transferência de conteúdos métodos e técnicas, mas sim, orientada, fundamentalmente àquilo que se pede que os docentes alcancem com seus alunos: aprender a pensar, a refletir criticamente, a identificar e resolver problemas, a investigar a aprender, a ensinar. Este seria, portanto, o significado dos termos educação e formação, concebidos diferentemente de capacitação e treinamento. (MIZUKAMI, 2002, p. 42).

Em 1993, iniciei minha experiência como professora de inglês em uma escola regular e um outro contexto se configurava à minha frente. Não era uma escola pública, mas, mesmo assim, as salas de aula eram lotadas. Na época, ensinar inglês para crianças da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, em salas com 40 alunos em média, com uma carga horária de 2 aulas semanais para cada turma, tornou-se algo novo em minha experiência e muito mais desafiador. Entre os dilemas e os percalços do início da carreira, entendi, a partir de então, que a realidade após a graduação era totalmente diferente, com o enfrentamento de experiências e tomadas de decisões sem o apoio de nenhum professor orientador. Era o momento-chave em que surgia a conexão, o entendimento e vários questionamentos entre o que tinha aprendido na universidade e o que vivenciava enquanto professora em exercício.

A experiência como docente no ensino superior começou em 2003, ao ser contratada para ministrar aulas de língua inglesa na Universidade Estadual de Goiás, no município de São Miguel do Araguaia, onde estou até hoje, agora como docente efetiva e atuando também na gestão, o que, apesar de ser muitas vezes exaustivo, me oportuniza ver o processo do ensino de línguas sob outros olhares.

O interesse pelo presente tema se deu a partir do momento em que iniciei minha trajetória como professora universitária. Durante as aulas de língua inglesa, sentia que precisava de “algo mais” que pudesse despertar os alunos para uma participação mais efetiva nas aulas e, ao mesmo tempo, para que vissem um motivo a mais para estarem no curso. Àquela época, eu acreditava, embasada em minha formação acadêmica e em minhas experiências profissionais, que um professor de inglês teria de apresentar um atrativo a seus alunos, diferente do que eles costumavam a ter em sala de aula, que eram o livro, o giz e o quadro negro, portanto ensinar uma língua diferente já era um grande desafio.

Nesse período, a utilização de CDs em sala de aula já não era suficiente. Era preciso mais. Os recursos ofertados pela instituição se resumiam a um *Datashow* e um aparelho de som. O laboratório de informática do *campus* atendia de forma precária às demandas de todo o curso. Era preciso buscar alternativas para uma tentativa de amenizar os contratempos do ensino de línguas estrangeiras naquele contexto, visto que, em 2003, o *campus* da UEG de São Miguel do Araguaia contava com poucos recursos tecnológicos. Havia uma TV analógica, de 29 polegadas, que servia a todas as salas, um único aparelho de *Datashow* e um aparelho de som portátil. Para utilizar qualquer dos aparelhos, era necessário fazer a reserva com antecedência.

Ao observar as dificuldades do ensino de línguas no contexto universitário, notava também que o problema era ainda maior: ensinar a língua através de recursos tecnológicos insuficientes naquele ambiente em que atuava e também ensinar a utilização desses recursos. Surgia, então, a preocupação em aprofundar os estudos voltados à formação do professor de Letras para o uso das TDIC.

A Universidade Estadual de Goiás passou por uma reformulação em seus cursos de graduação, em todas as modalidades, no que diz respeito às matrizes dos cursos. Novas instâncias foram instituídas com o objetivo de estudos dos cursos e análises dos PPC, como o Núcleo Docente Estruturante, como exigência de órgãos regulatórios da universidade. Durante o tempo em que participei deste núcleo do curso de Letras, percebi algumas lacunas na organização curricular e, conseqüentemente, no desenvolvimento das disciplinas quanto ao cumprimento das orientações dos documentos oficiais para a organização desses cursos, os quais poderiam estar comprometendo o desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias para o profissional de Letras. Contudo, essa é uma discussão que precisa ser aprofundada em outro momento.

Quanto à estrutura, esta pesquisa se constitui de três capítulos, além das considerações iniciais e finais. Na introdução, apresento o tema, os objetivos, as perguntas de pesquisa, um panorama do campo de pesquisa, a metodologia da pesquisa e a construção da investigação.

No primeiro capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, sua natureza e como foi construída a pesquisa. Discorro sobre os elementos que entraram na análise, o que foi considerado relevante e como foi feita a análise dos dados. Por fim, descrevo em modos gerais os documentos que embasam este estudo e a análise dos mesmos.

No segundo capítulo, discorro sobre a fundamentação teórica que embasa essa investigação. Como se configura o professor de línguas e também como se dá a sua formação reflexiva na perspectiva de Alarcão (2003), Almeida Filho (1998, 2007, 2011), Celani (2001), Leffa (2000), Pimenta (2002) e Schon (1992). Debato sobre o preparo do professor de língua inglesa para o uso das tecnologias e como isso interfere na qualidade do trabalho docente (KENSKI, 2003, 2012; PAIVA, 2004, 2005, 2015; SABOTA, 2011, 2015) e como a legislação organiza o trabalho docente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (PCN) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (DCNL).

No terceiro capítulo, além das análises dos documentos norteadores, apresento como se dá a formação do professor no curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, tendo

como foco a formação do professor de línguas e o desenvolvimento de habilidades para o uso das TDIC, e a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia, do ano de 2015, com sugestão de reformulação de ementas específicas para o ensino de inglês e o uso das TDIC.

Por fim, serão apresentadas, nas considerações finais, as reflexões suscitadas pelo aporte teórico consultado e pela análise dos dados, bem como uma sugestão de ementa de uma disciplina na modalidade de Núcleo Livre para a Matriz Curricular do Curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia, para que sejam discutidas com o corpo docente após a finalização da pesquisa, uma vez que este é meu ambiente de trabalho. Esta dissertação também inclui Referências e Anexos.

CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo está organizado em três seções. A primeira trata da natureza e da construção desta pesquisa; a segunda aborda a caracterização, o estudo, quais elementos foram selecionados para entrar na análise e o que foi considerado relevante para embasar este estudo; e a terceira seção descreve, em modos gerais, os documentos que embasam este estudo e a análise dos mesmos.

1.1 A natureza do estudo

O presente estudo situa-se no campo dos estudos da Linguística Aplicada e da formação docente, na área de concentração em Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias e na linha de pesquisa: linguagem e práticas sociais. Constitui-se em pesquisa qualitativa, pois está baseada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que são atribuídos pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos, como também considera a realidade e a particularidade de cada sujeito da pesquisa, conforme Holanda (2001), Lakatos e Marconi (1999), Lüdke e André (1999). É também interpretativa (WIELEWICKI, 2001), porque mostra o ponto de vista do pesquisador sobre o tema, a partir das leituras e reflexões traçadas ao longo do estudo.

Tem como objeto de estudo a formação inicial docente nos cursos de Letras e investiga a concepção formativa subjacente ao currículo para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) do curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Por se tratar de uma pesquisa documental, a fonte de coleta de dados é restrita a documentos que fazem o levantamento de dados, objetivando extrair informações que contribuem para a explanação da questão principal desta pesquisa. Dessa forma, a partir de uma análise documental qualitativa das Diretrizes Curriculares Nacionais, objetiva-se discutir em que medida o curso de Letras da UEG, mais especificamente do *Campus* São Miguel do Araguaia, prepara o profissional para sua atuação no que tange à utilização das TDIC em suas práticas pedagógicas.

Colocar em destaque a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A utilização de documentos em pesquisa deve ser apreciada e valorizada. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar

justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios de atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu – isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo.

Ao utilizar documentos, objetivando extrair deles informações, o pesquisador investiga, examina, usa técnicas apropriadas para seu manuseio e análise, segue etapas e procedimentos, organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas e, por fim, elabora sínteses, ou seja, as ações dos investigadores estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. O processo de análise documental tem um desenvolvimento ordenado de aprofundamento, ligação e ampliação (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 04).

Flores (apud CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3) considera que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação. Essa discussão também objetiva balizar a pesquisa documental não como uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas sim como método de pesquisa.

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, também não traz uma única concepção filosófica de pesquisa e pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Entendemos que ela também permite a investigação, por meio do estudo

dos documentos que são produzidos de determinada problemática, não somente em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Essa característica toma corpo de acordo com o referencial teórico que nutre o pensamento do pesquisador, pois não só os documentos escolhidos, mas a análise deles deve responder às questões da pesquisa, exigindo do pesquisador uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica.

1.2 Descrição geral do contexto

O campo de pesquisa desta investigação é o curso de Letras Português-Inglês da Universidade Estadual de Goiás – *Campus* São Miguel do Araguaia. Dessa forma, as informações e os dados apresentados aqui encontram-se no sítio da UEG¹, bem como nos Relatórios da Avaliação Institucional² dos anos de 2015 e 2016.

A Universidade Estadual, criada pela Lei n. 13.456, de 16 de abril de 1999, tem como proposta inicial democratizar o conhecimento, o que tem se concretizado tanto pela expansão quanto pela interiorização do ensino superior no Estado de Goiás. A UEG se faz presente em 39 municípios, com 42 *campi* universitários, onde são ofertados 76 cursos de licenciatura, sendo 15 desses em Letras, em diversos municípios do estado.

Os cursos de Letras da UEG são exclusivamente na modalidade de licenciatura e possui habilitação dupla: Língua Portuguesa e respectivas literaturas e Língua Inglesa e respectivas literaturas³. Trata-se de um curso ofertado, quase em sua totalidade, no período noturno, constituído majoritariamente de alunos trabalhadores no período diurno.

Quadro 1 – Cursos de Letras da UEG

MUNICÍPIO	TURNO
ANÁPOLIS	MATUTINO

¹O sítio oficial da Universidade Estadual de Goiás é: <www.ueg.br>.

² O link da Avaliação Institucional da Universidade Estadual de Goiás é: <<http://www.avaliacaoinstitucional.ueg.br/>>.

³O Curso de Licenciatura em Letras do Câmpus São Miguel do Araguaia foi **autorizado** pela Resolução CsU nº 26.1/2002 de 18 de outubro de 2002, aprovada pela Plenária do XXIV Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás, oferecendo à comunidade local e regional 40 (quarenta) vagas no período noturno.

CAMPOS BELOS	NOTURNO
FORMOSA	NOTURNO
CIDADE DE GOIÁS	NOTURNO
INHUMAS	NOTURNO
IPORÁ	NOTURNO
ITAPURANGA	NOTURNO
JUSSARA	NOTURNO
MORRINHOS	NOTURNO
PIRES DO RIO	NOTURNO
PORANGATU	NOTURNO
POSSE	NOTURNO
QUIRINÓPOLIS	NOTURNO
SÃO LUIS DE MONTES BELOS	NOTURNO
SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	NOTURNO

Fonte: www.ueg.br/conteúdo/1603_campus

Ao focalizar os cursos de licenciatura em Letras da UEG, entende-se que caberá inicialmente analisar que objetivos almejam, que profissional pretendem formar e de que modo essa formação acontece.

Dessa maneira, considerando que a escolha da metodologia depende do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa (MARTINS, 2004), para o desenvolvimento desta investigação, adotou-se a análise documental. Serão analisados matrizes e documentos norteadores, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (PCNE) e o Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Letras da Universidade Estadual de Goiás do ano de 2015, a fim de perceber em que medida esses PPCs favorecem a formação do professor de língua inglesa para o uso das TDIC e a relevância de se formar um cidadão com letramento crítico e digital.

No que diz respeito aos recursos tecnológicos existentes no *Campus* da UEG em São Miguel do Araguaia, vale ressaltar que ele conta hoje com cinco salas de aulas equipadas com computadores, aparelhos de *Datashow* e televisores digitais de 42 polegadas. Conta, também, com uma rede de internet e ponto de *wi-fi* para toda a comunidade, porém, com velocidades e conexões baixas e com queda constante o que resulta em condições não muito apropriadas. Com uma estrutura física comprometedora, o laboratório de informática não possui condições

de estrutura física adequadas para o atendimento aos alunos, contando apenas com vinte computadores e um telão adquiridos em 2010.

Quanto à faixa etária dos alunos de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia, estes são, em sua maioria, acadêmicos com a média de trinta anos, trabalhadores, e um grande número de alunos e alunas vindos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por fim, como contribuição de pesquisa, e após análise de todos os documentos elencados, sugiro uma ementa de uma disciplina na modalidade de Núcleo Livre, bem como ações que possam ser implementadas pelos docentes com a finalidade de indicar possibilidades viáveis e práticas a partir deste estudo de caráter mais teórico e documental. Dessa maneira, pretendo sugerir alterações que visem a contribuir para a formação docente apta em lidar com as TDIC, de modo que os professores possam ser agentes, analíticos e críticos do uso dessas tecnologias para cada contexto desejado. No entanto, como entendo que a prática docente é subjetiva, pretendo manter o cuidado de não deixar esse estudo parecer prescritivo ou mesmo se assemelhar à ideia de tecnologia digital como panaceia.

A ideia de panaceia ocorre quando a pesquisa se torna remédio para a cura de todos os males, transformando a realidade do contexto escolar em algo fantasioso, idealizado. A tecnologia na educação é panaceia quando reproduz no mundo digital a forma enciclopédica de conteúdos que se empilham e acumulam, mantendo a estrutura linear de notas, séries, disciplinas, aulas, ao invés de apostar na revolução empreendida pela hipermídia, com sua estrutura reticular, transversal, que favorece a exploração e a curiosidade. Também se torna panaceia, quando, ao invés de promover a autoria do estudante no processo de aprendizagem, reproduz na forma digital a estrutura das aulas centradas no saber dos professores, e, ao invés de envolver os alunos em desafios reais, como a colaboração coletiva para uma nova descoberta, reproduz a artificialidade da sala de aula, onde os riscos e as decisões a serem tomados são controlados e limitados. Tal conceito corrobora as ideias de Sampaio e Leite (1999) quando afirmam que, atualmente, a formação docente exige a formação para trabalhar em uma sociedade dinâmica e permeada por tecnologias. Apesar disso, na visão das referidas autoras, o letramento digital do professor em contexto universitário tende a ser um processo lento e resistente. Para elas, no meio universitário tem predominado a crítica às TDIC e à análise teórica destas, havendo um receio de sua entrada no processo de ensinar e aprender na universidade e entendem que tal entrada pode desumanizar o processo educacional e ser

[...] encarada como um fim em si mesma e não como um meio ou uma ferramenta, como panaceia para os problemas da Educação [e] que o

professor passe a ter com ela uma relação de fascínio e deslumbramento, ao invés de um domínio que lhe proporcione autonomia. (SAMPAIO; LEITE, 1999, p.97)

Tais constatações sinalizam para a distância existente entre o conteúdo e os interesses pessoais e profissionais de alunos e professores. Essas questões tendem a ser um dos grandes desafios colocados para a inserção das TDIC na realidade dos cursos de Licenciatura.

1.3 Os documentos oficiais selecionados

Objetivamos, neste subitem, apresentar alguns elementos que contribuíram para a formação do *corpus* propriamente dito da dissertação: a Matriz Curricular do Curso de Letras, do ano de 2015, e o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEG do *Campus* São Miguel do Araguaia, que ampara a referida matriz. Dessa forma, trata-se de uma contextualização documental para compreender melhor possíveis interlocuções das análises, com o amparo de documentos norteadores, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN-EM) e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação da Educação Básica e do Ensino Médio (PCN/PCNEM). Buscamos apresentar os textos mencionados de forma a nos permitir olhar para algumas das prescrições da constituição da licenciatura em Letras no que se refere à formação de professores de língua inglesa para o uso das TDIC.

Compreender como tem se dado a formação inicial de professores de língua inglesa requer que seja empreendida uma discussão de como tem sido compreendido o ensino de LE atualmente.

Um dos indicadores da situação atual desse ensino vem a ser o que mostram esses documentos oficiais que têm sido disponibilizados e que tratam do ensino e aprendizagem de LE, com foco na língua inglesa nos três níveis de ensino. Nesse sentido, compreender o que eles defendem no que concerne ao ensino de língua inglesa, bem como compreender a sua lógica de elaboração, mostra-se de fundamental importância.

Dessa forma, torna-se também salutar pesquisar o que está sendo discutido com o professor em formação inicial para que ele seja capaz de planejar sua atividade docente já considerando o ambiente digital.

1.3.1 O Projeto Pedagógico do Curso

O atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia teve a sua autorização no ano de 2014, conforme Resolução CsU n. 682/2014, que aprova o Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos cursos de graduação da Universidade Estadual de Goiás. Tal ação contou com a participação de representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), do Colegiado do Curso e do Coordenador e Assessor Pedagógico do *Campus*, no sentido de reestruturar alguns conceitos, especificar alguns fundamentos e reavaliar as políticas pedagógicas do curso. A elaboração deste novo documento foi feita de forma dialógica, buscando ofertar aos alunos do curso de Letras

[...] conhecimentos teórico-práticos acerca dos estudos linguísticos e literários, proporcionando uma compreensão crítica do mundo através dos processos de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento, ou seja, possibilitar a esses alunos condições para que mudem a sua prática pedagógica, até então voltada para a reprodução do conhecimento, transformando-a numa práxis em que a produção de saberes norteie o ensino das línguas materna e estrangeira e de suas respectivas literaturas. (PPC de Letras, 2015, p. 23).

Em suma, a estrutura curricular do curso de Letras foi elaborada visando às novas tendências de trabalho do profissional da área de Letras, oportunizando visão global dos processos pedagógicos. A reestruturação curricular espera atender à demanda dos discentes de maneira interdisciplinar, relacionando esse currículo nas aulas teóricas e práticas.

Ainda sobre a Resolução CsU N. 682/2014,

A Universidade Estadual de Goiás (UEG), tendo em vista a necessidade de atender as novas e contínuas demandas sociais e garantir a qualidade dos seus cursos de graduação, estabelece uma estrutura curricular que expresse a identidade e as dinâmicas necessárias a uma Instituição Pública de Ensino Superior multicampi com os seguintes requisitos: Oferecimento de disciplinas no regime de créditos e de forma semestral; Entrada semestral ou anual; Desenvolvimento de atividades acadêmicas de segunda a sábado; Possibilidade de oferecimento de disciplinas na modalidade semipresencial para os cursos presenciais, nos termos da Portaria n. 4.059, de 10 dezembro de 2004, do Ministério da Educação (MEC), que estabelece o percentual de no máximo 20% da carga horária total do curso nessa modalidade. (GOIÁS, 2014a).

A divisão da estrutura curricular é feita em 4 núcleos: Núcleo comum com disciplinas como Diversidade, Cidadania e Direitos e Linguagem, Tecnologias e Produção Textual,

ofertadas no 1º semestre; Núcleo de modalidade que contempla disciplinas como Políticas Educacionais, História da Educação, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação; Núcleo específico com as disciplinas de Língua Portuguesa de I a IV, Língua Inglesa de I a V, Laboratório de Produção Oral I e II, Literaturas de Língua Portuguesa, Inglesa e Norte-Americana e, por fim, Núcleo livre formado por disciplinas optativas como Língua Latina, Literatura Comparada, Educação e Mídias e Formação do Professor de Línguas. As aulas presenciais são desenvolvidas preferencialmente de segunda a sexta-feira e as atividades complementares poderão ser completadas aos sábados.

Assim, de acordo com os documentos norteadores da UEG, a transposição do conhecimento para a efetiva formação acadêmica no curso de Letras se concretiza a partir da concepção de que o sujeito do processo formativo é o acadêmico em suas condições sócio-histórica, política, cultural e econômica. Pensando nisso, a estrutura curricular da UEG tenta proporcionar ao discente direito de flexibilidade para perfazer as disciplinas do curso com a divisão em núcleos citada anteriormente. Porém, os núcleos curriculares têm efeito mais eficaz onde existem muitos cursos com disciplinas em comum, por exemplo, o que possibilita ao aluno uma maior flexibilidade para cursar disciplinas em outros cursos. Em *campus* com poucos cursos, que funcionam em um único turno, tal proposta torna-se ineficiente, pois o aluno não consegue a flexibilidade devido à coincidência de horários.

O curso também, de acordo com tais documentos, propõe-se a promover o ensino, acreditando que a prática não substitui a teoria e que, por meio daquela, garantem-se ao discente o conhecimento e a contextualização no mundo do trabalho, bem como da área profissional em que irá atuar. As Diretrizes Curriculares do Curso e a Resolução CsU 682/2014, tendo em vista a necessidade de atender às novas demandas sociais, estabelecem uma estrutura curricular baseada na flexibilidade/mobilidade necessária para que os discentes ampliem sua formação e se tornem sujeitos no processo da aprendizagem. Segundo a proposta, o acadêmico tem a liberdade de matricular-se em disciplinas do núcleo Comum, Modalidade e Livre em outros cursos que também as ofereçam e tem a possibilidade de concluir disciplinas no modo semipresencial. No entanto, em contextos específicos nos *campi* situados no interior, portanto mais isolados geograficamente dos grandes centros, essa situação torna-se mais difícil. Para os acadêmicos trabalhadores que cursam Letras em São Miguel do Araguaia, no turno noturno, é inviável se deslocar para outro município para cursar as disciplinas de núcleo livre, por exemplo. Outro fator complexo, e que merece ainda muita atenção, diz respeito às disciplinas que podem ser ofertadas no modo semipresencial. Ainda existe a falta de conhecimento básico dos alunos em informática, tais como: configuração de

documento; envio e recebimento de arquivo anexo em correio eletrônico; uso de diferentes versões de software, dentre outros quesitos, o que sinaliza para o investir no letramento digital para esses alunos. Tais aspectos são decorrentes, muitas vezes, das condições socioeconômicas de grande parte dos alunos que não possuem um computador com acesso à internet, para uso domiciliar.

A carga horária do curso totaliza 3220 horas (conforme Resolução do Conselho Nacional de Educação Nº 2, de 1º de julho de 2015), sendo 2520 horas de disciplinas (aulas de 50 minutos). São disponibilizados oito períodos na matriz curricular, contendo 52 disciplinas, a prática do estágio curricular obrigatório, totalizando 400 horas a serem cumpridas no campo e 100 horas para o desenvolvimento do TC. A carga horária é pautada no Artigo 156 do Regimento Geral da UEG que regulamenta o Calendário acadêmico constituente da distribuição no tempo de todas as atividades acadêmicas em um ano letivo, devendo apresentar os dias letivos, os recessos e os feriados, respeitando a legislação vigente.

Para integralização curricular, os discentes deverão cumprir também 200 horas de atividades complementares. E a determinação de cumprimento de 200 dias letivos anuais tem amparo na LDB, CEE e no § 1º, Art. 129 do Regimento Geral da UEG:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos. (GOIÁS, 2014c).

A conclusão do curso ocorre a partir do currículo integralizado e participação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que dá direito à colação de grau, requisito para expedição e registro do diploma.

A formação do professor apresenta grandes desafios, envolvendo mais do que prover conhecimentos sobre TDIC. É preciso que na formação do professor se propiciem vivências de experiências com tecnologias inseridas no currículo que contextualizem o conhecimento

que o professor constrói. Nesse sentido, as empirias vividas no contexto da escola/universidade e a prática dos professores, aliadas a discussões teóricas, podem determinar o tipo de formação que se almeja para esses universitários, o que pode indicar o que deve ser abordado nos cursos de formação. No capítulo seguinte, discutiremos esses elementos da formação.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

Neste capítulo, abordo o processo de formação docente no país no que diz respeito à formação inicial do professor e ao seu contexto político-pedagógico. Além disso, discuto a teoria que permeia o trabalho dos pesquisadores relacionada à formação e sua práxis.

Também neste capítulo, discorro sobre a formação reflexiva do professor de línguas, e também a formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), e como o curso de Letras e os documentos oficiais norteadores lidam com tal formação.

2.1 O contexto político-pedagógico da formação inicial de professores

A formação de professores no Brasil tornou-se assunto de constantes discussões acadêmicas, o que possibilitou pesquisas bastante diversificadas e qualificadas sobre o tema. A temática da formação de professores teve início no Brasil no século XIX, após a Revolução Francesa, quando o problema da instrução popular foi colocado, surgindo, aí, a criação das Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. (SAVIANI, 2009, p.143)

Na medida em que são abordadas questões relacionadas à profissão do professor, é essencial que se discuta a sua formação inicial para melhor compreensão do processo que envolve tal formação e todos os desafios e percalços enfrentados pelos sujeitos que, após sua conclusão de curso, se encontra muitas vezes ainda com dúvidas e inseguranças para lidar com situações do contexto escolar.

Alguns aspectos são bastante relevantes e devem ser considerados como possibilidades de análise em várias discussões acerca das questões que envolvem o processo de formação docente.

Nesse sentido, apresentamos tópicos de leis e diretrizes que norteiam a construção e o desenvolvimento da formação inicial de professores no Brasil.

No que se refere aos fundamentos legais sobre a formação de professores, pode-se destacar as Leis 4024/61, 5540/68, 5692/71 e 7044/82, que orientavam os cursos de graduação até a data da publicação da nova LDB, em 23 de dezembro de 1996. Logo, naquele período de transição, a estrutura dos cursos de formação de professores pautava-se

na legislação anterior. Dentre elas, pode-se observar, no artigo 29 da Lei 5692/71, que cita:

A formação de professores especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com a orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, área de estudo ou atividade e às fases de desenvolvimento dos educandos. (Art. 29 da Lei 5692/1971).

Nesse sentido, dava-se mais ênfase em preparar o professor para a sua adaptação às características regionais e ao domínio dos conteúdos específicos de sua disciplina do que para a sua preparação didático-pedagógica. Por causa disso, devido a fatores externos da sociedade, que exigia um novo perfil para esse profissional em formação, muitas discussões foram realizadas em torno dessa temática e, conseqüentemente, houve reformulações na atual LDB/96.

Os artigos de nº 62 e 63 da LDB que tratam, respectivamente, dos “Princípios Norteadores para uma reforma da formação de professores” e das “Diretrizes para a formação de professores”, enfatizam a implementação de programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica, a fim de suprir a falta de profissionais da educação. Com essa exigência da atual LDB, surge a democratização do ensino, o que provocou o aumento do número de escolas de ensino fundamental e médio, e, por conseguinte, o aumento do número de cursos de licenciaturas.

Com a ampliação desses cursos de formação de professores, surge então a necessidade de se discutir as diretrizes para a formação desses futuros profissionais da educação. De acordo com o MEC (BRASIL, 2000), esses cursos de licenciatura deveriam seguir as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”, que apresentam como objetivo preparar as IES, nos seguintes termos:

Atualizar e aperfeiçoar os currículos face às novas exigências; articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea; articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças; melhorar a oferta de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições

ou programas de formação. (BRASIL, 2000).

Diante dessa nova perspectiva, surge, então, a necessidade de colocar em prática tais normas e preparar o professor em formação para as reais necessidades da sociedade brasileira, como também a de analisar esses cursos ofertados.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, p. 1) afirmam que a formação de professores que atuarão na educação básica deve “considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional”. No que se refere às Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001b, p. 3), elas estabelecem que esses cursos precisam oportunizar “o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”. Essas diretrizes consideram que os professores devem “ter domínio do uso da língua [...] em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. O documento lista diversas competências que um professor de língua estrangeira deve desenvolver, como o “domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio” e o “domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino”.

Conforme mencionam Gatti e Barreto (2009), a partir da Lei nº 9.394/96, ficou estabelecido que a formação dos docentes da educação básica deve ser realizada em nível superior, prevendo um prazo de dez anos para que os sistemas educacionais incrementassem essa determinação. Após os dez anos de carência estipulados, o Censo Escolar da Educação Básica de 2006 já não registra cursos de formação de professores em nível médio.

Outro fator que interfere em tais cursos de licenciatura está relacionado ao perfil dos alunos que ingressam no ensino superior. Para Oliveira (2013), a inserção desses discentes nos cursos de licenciatura, na maioria das vezes, não provém do desejo dos mesmos para ingressarem nesses cursos formadores de professores, mas por fatores aleatórios que os levam a isso, como a influência do meio social, o baixo custo ou custo zero no caso das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas ou até mesmo pela “aparente” facilidade de ingressar em cursos de licenciatura. Muitos possuem diferentes ocupações, que não estão relacionadas à profissão que optaram por seguir. A maioria é

proveniente de famílias com baixo poder aquisitivo e possui empregos de baixa renda, com média de um salário mínimo ao mês.

Em relação à opção de escolha por Letras, empregando a expressão utilizada por Telles (2004, p. 58), é possível perceber que muitos participantes deste estudo “caíram de pára-quadras” no curso. Embora eles tenham mencionado [...] justificativas plausíveis para a escolha do curso, foi possível constatar [...] que, de fato, o principal motivo se deu por falta de opção. (OLIVEIRA, 2013, p. 120).

No que concerne à oferta de cursos de licenciatura no Brasil e ao perfil do aluno desses cursos, um outro aspecto que afeta o desenvolvimento dos mesmos está relacionado ao seu currículo. Gatti e Barreto (2009, p. 82), em sua pesquisa realizada para a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), apontam que o currículo dos cursos de graduação apresenta-se em grades curriculares de aparência “enciclopédica”, ou seja, sem uma discussão mais aprofundada do seu escopo relacionado à educação básica que pode estar atendendo mais a interesses ligados à ampliação de postos de trabalho do que propriamente às necessidades da educação. De acordo com a autora, as ementas dos cursos de licenciatura oferecem conteúdos sem o aprofundamento necessário para a contextualização no campo das disciplinas que os alunos-professores irão lecionar.

Portanto, as lacunas existentes na formação dos futuros professores para ensinar os conteúdos básicos e elementares do contexto escolar exigem uma reflexão mais aprofundada e adequada na formação inicial desses profissionais.

Perrenoud (2001) afirma que a formação inicial é considerada demasiadamente teórica ou não suficientemente prática e muito afastada da realidade de sala de aula ou ligada a modelos de ensino preestabelecidos. Muitos alunos em formação nesses cursos de licenciatura se queixam que seus formadores não explicam o suficiente sobre as dificuldades que serão encontradas, muito menos sobre questões sociais em suas eventuais turmas. Por outro lado, são taxados de resistentes à mudança e ao autoquestionamento, pois muitos desses alunos em formação ficam à espera de receitas prontas para serem aplicadas em sala de aula.

Levando em consideração o papel do professor nesse processo educativo e de letramento, retomo aqui a principal motivação deste estudo: pensar na formação do

professor de línguas quanto ao uso de tecnologias digitais, a fim de refletir sobre como ocorrem as mediações dessas tecnologias no ensino de LI.

A formação profissional de professores é um processo que exige do professor de Letras um olhar significativo sobre suas representações pessoais, concepções e crenças sobre a educação, bem como sobre a instituição de ensino, as problemáticas sociais que se manifestam na escola, as formas de ensinar e aprender. Masetto (2003) enfatiza que o professor deve ser ativo e comprometido com esta realidade.

É nesse sentido que a reflexão sobre a prática docente se encaixa e faz com que o professor consiga desenvolver seu papel de educador e formador das mais variadas opiniões, conscientizando os jovens para a construção dos seus conhecimentos e de seus direitos e obrigações como cidadãos (MASETTO, 2003).

No que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, verifica-se que a Internet e outros aparatos tecnológicos trouxeram novos desafios pedagógicos para as universidades e escolas. Muitos desses espaços educacionais consideram que o professor em formação inicial precisa aprender a gerenciar várias ferramentas de ensino e integrá-las de forma equilibrada e inovadora em seus novos contextos de sala de aula. Silva (2011), ao discutir a importância atribuída às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), reforça

com tal importância atribuída às TIC, houve a necessidade do aprimoramento da formação docente em relação ao desenvolvimento de competências que abordam o domínio das tecnologias, como também a capacidade de utilizá-las em contextos de aprendizagem. (SILVA, 2011, p. 66).

Por esse motivo, os cursos de graduação precisam prever tempo e espaços para o contato dos alunos com diferentes ambientes virtuais, a fim de levá-los a experimentar e a aprender a utilizar outros instrumentos complementares, além do giz e do quadro.

Com a crescente demanda pela utilização das TIC em cursos presenciais e o aumento de disciplinas e cursos mediados pelo computador, faz-se necessário pensar na inserção desse componente na formação de professores de línguas. É preciso transformar a aprendizagem por meio de uso inovador da tecnologia [...]. (PAIVA, 2012, p. 209).

A escola defronta-se, portanto, com o desafio de trazer para seu contexto as

informações presentes nas tecnologias e as próprias ferramentas tecnológicas, articulando-as com os conhecimentos escolares e propiciando a interlocução de vários gêneros linguísticos através da mediação digital:

[...] em relação aos gêneros linguísticos, é importante salientar que o uso de tecnologia para a comunicação cria sempre situações e contextos novos de interação. A linguagem passa a ser empregada para realizar novas funções comunicativas, e, como consequência, surgem novos tipos de gêneros discursivos. Na realidade, toda e qualquer tecnologia, seja ela empregada para a comunicação ou não, é criada para atender necessidades sociais específicas e, dialeticamente, promove mudanças nas práticas sociais às quais ela é incorporada. (BRAGA, 2007, p. 187).

Com o acesso à Internet, com as redes de comunicação em tempo real e com os equipamentos digitais e tecnológicos disponíveis nas escolas, surgem novos espaços importantes para o processo de ensino e aprendizagem, que modificam e ampliam as possibilidades de ensino, abrindo novos campos de atuação pedagógica do professor. Assim, a inclusão digital deve proporcionar a democratização de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), criando condições para que os cidadãos sejam, de fato, incluídos socialmente.

No contexto atual das universidades e escolas, uma das tarefas mais importantes é planejar e flexibilizar o currículo para que a aprendizagem possa ocorrer tanto com a presença física dos alunos em sala de aula quanto com a aprendizagem virtual, integrando de forma criativa e inovadora esses espaços.

Contudo, para Paiva (2012), essa mudança de paradigma raramente ocorre de forma sistematizada, assim a formação tecnológica fica, muitas vezes, restrita a iniciativas individuais. O que se observa é que as escolas e as universidades, salvo algumas exceções, têm continuado o seu trabalho com o ensino focado no professor, apesar dos avanços teóricos em pesquisas sobre a autonomia de aprendizagem do aluno e as vantagens de se trabalhar com as TDIC. Portanto, com os processos convencionais de ensino, torna-se difícil o desenvolvimento da autonomia do aluno, que é um fator indispensável para a utilização de ferramentas tecnológicas em caráter virtual.

É de suma importância que o professor em formação possa conhecer as infinitas possibilidades pedagógicas disponíveis e aprender como utilizá-las para o desenvolvimento de suas aulas. É necessário que ele reflita sobre o desenvolvimento de uma prática

sistemática de análise sobre a sua ação pedagógica, podendo, assim, desempenhar um papel participativo e cooperativo na aprendizagem de seus alunos.

2.2 A reflexão na formação inicial do professor de inglês

A formação de professores, seja na formação inicial ou continuada, deve possibilitar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, dentre eles a de ser um professor reflexivo e pesquisador. Tal proposta tem sido defendida por vários pesquisadores, tais como Cochran-Smith e Lytle (1993), Ludke e Boing (2004) e André (2006), de forma a desenvolver o profissional para que possa assumir o papel de um transformador social, pois o envolvimento com a pesquisa poderá ajudar o professor em formação inicial a conhecer a realidade e a ter um posicionamento crítico em relação ao fazer e às condições para o exercício da profissão e a refletir sobre tal posicionamento.

Encorajar os professores para se formarem como profissionais reflexivos também depende dos responsáveis escolares que precisam criar espaços de liberdade onde seja possível estabelecer mecanismos que consigam promover a reflexão-na-ação. “É importante perceber a formação inicial como um momento de reflexão sobre como nos tornamos professores, de reviver as experiências vividas com os alunos e relembrar o motivo pelo qual decidimos ser educadores” (SABOTA, 2017, p. 44).

Para Pimenta (2009, p. 20), a ideia de trabalhar a formação sob o viés da reflexão é uma alternativa válida, pois, segundo a autora,

os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação [...].

Quando um profissional é formado com condições para atuar refletindo na ação, é capaz de criar uma nova realidade na qual é possível experimentar, corrigir e inventar, através do diálogo que estabelece com a realidade. De acordo com Pimenta (2009, p. 24),

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação docente, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista, para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas

de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Nessa perspectiva, um dos grandes desafios para a formação de professores consiste em perceber a escola como um ambiente educativo que conecta o trabalho e a formação. Para Nóvoa (1995, p. 29), “a formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”.

A função histórica de educar seus cidadãos através de um processo de troca de saberes individuais e coletivos é função do professor, dos estudantes e da própria escola enquanto instituição. E para Nóvoa (1995, p. 30), “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional [...], a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”.

A formação de professores (e, conseqüentemente, da sua prática pedagógica) é determinada pelo contexto histórico e social em que as políticas sociais se realizam, emergindo desse contexto tais práticas, que são permeadas por diferentes formas de se conceber o homem e a sociedade.

As experiências são tão essenciais na formação docente que documentos oficiais como a proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, produzida pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001a, 2001b), ressaltam o fato de que a experiência do professor como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a trajetória escolar, define o papel que futuramente exercerá como docente. (OLIVEIRA, 2013, p. 39).

É de fundamental importância ressaltar que a prática pedagógica como perspectiva de um trabalho docente com base na reflexão poderá fazer dos profissionais da educação sujeitos mais humanos, reconhecedores da complexidade que envolve a vida na sociedade contemporânea, e, mais especificamente, compreender, nesse contexto, que a realidade que impera na sociedade globalizada é determinada pela marca histórica da exclusão, especialmente em países em desenvolvimento. Sendo assim, a responsabilidade para com a formação das novas gerações deverá basear-se na articulação entre teoria e sua utilização prática em que o educando sinta a importância de estar preparado para a vida em sociedade. Lima e Gomes (2005, p. 169) afirmam:

O professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade.

Um professor que esteja preparado para atuar como sujeito de sua própria ação e que considere sua prática pedagógica como possibilidade de ação e transformação, conseguirá desenvolver um trabalho sustentado com base em conceitos teóricos que lhe garantam a compreensão da sociedade na qual atua. Esse professor, visando à construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, poderá auxiliar seus alunos na compreensão da mesma, numa perspectiva de transformação das ações dos sujeitos.

São incontestáveis as lacunas formativas observadas nas pesquisas no que se refere aos cursos de licenciatura. Além dos conteúdos próprios, existem as inadequações na realização dos estágios, como afirma Gatti (2003, p. 475):

Como se o professor pudesse ser professor sem ter refletido sobre educação, sobre o desenvolvimento de crianças e jovens, sem ter feito um estágio adequado, sem ter permanecido o tempo necessário em outra escola, sem ter acompanhado o trabalho de outro professor, sem ter tido a chance de ensaiar um trabalho com crianças ou adolescentes.

Dentro de um curso de Letras - Português/Inglês, a disciplina de Estágio Supervisionado seria talvez a melhor oportunidade de ver professores em formação "se vendo" em contato com a prática, ao mesmo tempo em que oferece um espaço para discussão e reflexão sobre essa prática. Portanto, entendo que, neste estudo, esse é um momento importante justamente pelo fato de permitir a reflexão de professores ainda em processo de formação inicial, possibilitar a reflexão sobre o papel da língua, do professor e até mesmo da tecnologia no processo de ensino/aprendizado.

Sabota (2016, p. 46) reforça essa afirmação ao falar sobre a importância do estágio como local que oportuniza a reflexão em diversos contextos:

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.

Ainda é possível nos depararmos com a identificação da pós-graduação como espaço para a realização da produção do conhecimento através do aprofundamento de pesquisas, mas verificamos que este espaço é reduzido na graduação. Com as demandas impostas ao professor, na atualidade, faz-se necessário considerar a introdução da pesquisa na formação inicial como uma das formas de qualificação desse profissional.

A ideia de formar o professor pesquisador no Brasil começa a ser introduzida nos cursos de licenciatura a partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, aprovadas em 08/05/2001 e regulamentadas na Resolução Nº 01, de 18/02/2002, do Conselho Nacional de Educação, que delineia no inciso V do art. 6º um perfil de formando que, dentre as variadas competências, tenha aquelas “referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”.

O texto das diretrizes afirma que “a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem” voltada ao processo de construção do conhecimento numa postura cotidiana reflexiva (BRASIL, 2001a).

A formação do professor pesquisador pode também possibilitar oportunidades de melhorar o ensino, oportunizando que o docente exerça um trabalho com os alunos que vise à formulação de novos conhecimentos ou ao questionamento tanto sobre a validade quanto sobre a pertinência dos já existentes.

É fundamental que o professor deixe de ser um técnico que reproduz as práticas convencionais que são internalizadas pela força da tradição e passe a ser autor de sua ação educativa. Ludke e Boing (2004) salientam que a prática da pesquisa dá mais recurso ao professor para questionar sua prática, levando-o a uma profissionalidade autônoma e responsável. Realçam também que é necessário que o futuro professor tenha acesso à formação e à prática da pesquisa. A formação inicial representa o *locus* fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa.

Algumas iniciativas de incentivo à pesquisa surgiram como forma de estímulo à pesquisa e à prática docente. Programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), embora não tenham como foco específico as licenciaturas, são uma oportunidade para o licenciando ter contato direto com os processos envolvidos na pesquisa. Porém, a adesão ao programa é voluntária e contempla poucos interessados. Já o

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID⁴ é voltado exclusivamente para as licenciaturas e, obviamente, apresenta uma contribuição direta para a formação docente, bem como a inserção em práticas de pesquisa nessa área. No entanto, a adesão ao programa também é voluntária.

Dessa forma, ao se introduzir a pesquisa na formação de professores, novos espaços são abertos para esses profissionais, quais sejam: o de mediadores de saberes, de estimuladores na busca dos saberes mais coerentes com a realidade atual e, principalmente, o de conhecedores dos melhores meios para formar conforme a responsabilidade ética intransferível que o professor tem para com seus alunos.

Ainda conforme o PPC do Curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia (2015), a pesquisa, ao ser incorporada na universidade, enquanto princípio de formação e de integração curricular, permite uma melhor apreensão do fenômeno educativo em suas relações, ações e dinâmicas específicas, na busca da unidade teórico-prática, bem como na busca de conexões com as questões cotidianas da escola. Deve possibilitar, ainda, a operacionalização de projetos integradores de caráter interdisciplinar.

2.3 Letramento digital na formação inicial de professores de línguas e a inserção das TDIC e da multimodalidade

O letramento, desde seu surgimento no Brasil, vem desempenhando um papel muito importante na educação brasileira, uma vez que, a partir dos estudos do letramento, os estudiosos e educadores em geral perceberam as limitações da alfabetização brasileira e sentiram a necessidade de ampliar as dimensões desse processo, indo muito além da mera atividade de codificação e decodificação de signos ao acrescentar o desenvolvimento das práticas sociais da leitura e da escrita ao referido processo.

O termo letramento também pode ser considerado bastante atual no campo da educação brasileira. Conforme Soares (2010, p. 33), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país, no ano de 1986, por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

⁴ É inquestionável a revolução que o PIBID tem promovido na formação inicial dos docentes; na aproximação entre a Universidade e a escola; na valorização da formação docente; nas vivências e práticas integradoras. Na mesma medida, é notória a precarização que o referido programa vem sofrendo, com séria ameaça à sua continuidade e iminente comprometimento na preparação de futuros educadores. (<http://www.uema.br/2016/06/nota-em-defesa-do-pibid/>)

Refletindo sobre os significados de letramento, Tfouni (2010) sugere que não pode haver a redução do seu significado ao significado de alfabetização e ensino formal. Para ela, letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e deve ser compreendido como um processo sócio-histórico. Tfouni (2010, p. 23) relaciona, assim, letramento com o desenvolvimento das sociedades. Nesse sentido, a autora explica que, em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se também uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo.

Letramento seria, portanto, causa e consequência do desenvolvimento. Assim, o significado atribuído pela autora ao termo letramento extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. “O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFOUNI, 2010, p. 89)”.

Para Kleiman (2008), o letramento também é compreendido como um fenômeno mais amplo e que ultrapassa os domínios da escola. Segundo Kleiman (2008, p. 18), “[...] podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O conceito da autora enfatiza os aspectos sociais e utilitários do letramento. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008).

Compreende-se, então, que um indivíduo alfabetizado não necessariamente é letrado. Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever, já o indivíduo letrado, “o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas

aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2010, p. 40).

O letramento envolve, dessa forma, diversos conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, o que torna sua definição ampla. As definições se diferenciam de autor para autor, chegam a ser antagônicas. “O conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2010, p. 66).

Por ser a sociedade contemporânea cada vez mais marcada pelo uso das TDIC, surgem demandas cada vez maiores para o conhecimento e o domínio de modernas práticas de interação com essa sociedade, como forma de inserção e participação política na comunidade linguística da qual participamos.

Portanto, parte-se do pressuposto de que se faz necessário que na fase da formação inicial o graduando em Letras, enquanto futuro educador e professor de Línguas, deve entrar em contato com a gama de modelos textuais surgidos na contemporaneidade a partir dos avanços tecnológicos e de sua influência direta na linguagem. O letramento será imputado não somente a ele enquanto profissional e estudioso da linguagem, mas sobretudo ao seu futuro educando na postura de sujeito crítico e participante em uma sociedade que cada vez mais exige de seus membros o conhecimento e o domínio das novas tecnologias. Assim, “o letramento digital capacita o usuário linguístico a assumir a postura de cidadão crítico, apto a interagir crítica e democraticamente na sociedade da qual faz parte, marcada pelo intenso uso das tecnologias de informação e comunicação” (XAVIER, 2005, p. 38).

Menezes de Souza (2011a) nos alerta para o fato de rejeitar as complexidades dos diversos tipos de letramento, valorizando a pluralidade oferecida por eles ao invés de fingir que nada está acontecendo, quando afirma

[...] Nós precisamos abrir os olhos para o fato de que estamos perante novas formas de aprender e ensinar, perante uma forma diferente de se relacionar. Hoje em dia as pessoas se relacionam sem se ver, através das várias formas de comunicação digital. [...] São novas formas de construção de comunicação, de novos textos. Precisamos abrir os olhos para isso que nos traz novas formas de aprender, ensinar e formular, comunicar, registrar conhecimentos e saberes. (MENEZES DE SOUZA, 2011a, p. 283).

Também, os gêneros emergentes dessas tecnologias colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, uma vez que os textos que circulam socialmente são multissemióticos, ou seja, exploram um conjunto de signos/linguagens (ROJO, 2009).

Sendo assim, as disciplinas dos cursos de Letras devem propiciar ao professor em formação uma orientação para sua futura prática docente, de modo que ele possa desempenhar em sala de aula a formação de cidadãos críticos e capacitados para a participação na sociedade tecnológica onde o letramento digital possui papel fundamental.

Para compreender melhor as questões do letramento digital, precisamos entender a sua importância no contexto educacional.

Ao afirmarmos que os professores devem ser letrados digitais, partimos da premissa de que eles precisam conhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais que são utilizados pelos alunos, para integrá-los de forma criativa e construtiva ao cotidiano escolar. Precisam também se apropriar criticamente e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. Além disso, é preciso que o letramento digital seja compreendido pelos professores como o entendimento das tecnologias digitais de modo integrado à vida social, ou seja, para além de um uso meramente instrumental e que favoreça a inclusão do sujeito em práticas sociais significativas.

Em consonância com a ideia do letramento digital, Buzato (2006) salienta que

Letramentos 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. (BUZATO, 2006, p. 16).

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

A compreensão do estilo de um determinado enunciado individual está indissociavelmente relacionada ao gênero discursivo, no qual o enunciado se materializa. Para Bakhtin (1997), cada esfera da atividade humana é permeada por gêneros que correspondem às especificidades de um dado campo, e a esses gêneros correspondem determinados estilos.

Ainda segundo Bakhtin (1997), o verdadeiro entendimento dos fenômenos da linguagem só ocorrerá se delimitarmos a interação verbal como a realidade fundamental da língua. Nessa perspectiva, a linguagem é entendida, em sua natureza social, na correlação com as condições de produção do discurso, as quais estão atreladas às estruturas sociais. Nesse sentido, cabe ressaltar, como o faz Bakhtin (2003, p. 283), que

[se] os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos que criá-lo pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciação, a comunicação discursiva seria quase impossível.

O autor ainda acrescenta que, através de gêneros do discurso, todo enunciado produzido pelo homem é situado histórica e comunicativamente e apresenta conteúdo temático, estilo e composição relativamente estáveis, uma vez que atendem às condições e finalidades de cada esfera da comunicação humana (BAKHTIN, 1997, p. 279). Nessa perspectiva, podemos concluir que existem diferentes práticas de leitura e escrita em diferentes contextos, como também em interação com diversos instrumentos culturais da contemporaneidade – em destaque o computador e a internet.

As conceituações de letramento digital encontram-se em diversos sentidos. De forma mais ampla, ou seja, quanto às conceituações que consideram o contexto sociocultural, histórico e político, que envolve o processo de letramento digital, temos:

[u]ma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação. (SELFE, 1999, p.11 apud SOUZA, 2007, p. 59).

Rajo (2007) acrescenta ainda que os atos de ler e escrever são mais fundamentais nas interações virtuais que em nossas interações cotidianas, no mundo atual. Portanto, é relevante e urgente o estudo e a discussão dos letramentos digitais.

Ao nos referirmos à condição de os professores em formação serem digitalmente letrados, baseamos tal afirmação numa definição ampliada em que experiências e trocas entre os mais variados sujeitos e mídias ocorrem para possibilitar o acesso a vários instrumentos, gêneros e vivências. O desejável é ir além de os professores integrarem o computador e a internet à prática profissional, transformando-a para melhor inseri-la no contexto social marcado pelo digital. É necessário que os professores conheçam os diversos gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los de forma construtiva e criativa no cotidiano escolar. É importante, nesse sentido, fazer com que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental e que seja visto como uma importante habilidade de leitura, no sentido amplo, do mundo e das mídias.

Nesse sentido, as escolhas de textos e leitura devem partir de temas selecionados que despertem nos alunos a possibilidade de uma identificação direta entre o texto e sua visão de mundo, numa inter-relação entre o novo e o velho, proporcionando ao aluno novos conhecimentos. Essa intertextualidade de textos possibilita ao aluno identificar e compreender o texto de forma direta, relacionando-o à sua autenticidade, ou seja, com o texto original e não fragmentado.

Dessa forma, o letramento crítico traz uma proposta que interfere positivamente na aprendizagem, e a ideia de desenvolvê-lo representa a preocupação em valorizar o sentido a partir da leitura, a fim de que esta não seja realizada de maneira superficial, desenvolvendo a consciência crítica desse aluno em relação ao texto e ao seu contexto sociocultural. É necessário que o professor em formação inicial vivencie isso na graduação de forma que consiga aplicar o letramento crítico em sua prática docente, compreendendo as ressignificações dadas a essa forma de letramento. Para Menezes de Souza (2011b),

[o] letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender o texto como está *no mundo*; ele precisa também entender como o texto e *a leitura do texto* estão com *o mundo* nos termos de Freire. Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve aprender a escutar não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje – *aprender a escutar as próprias leituras de textos* e palavras. Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso se ouvir escutando. (MENEZES DE SOUZA, 2011b, p. 4).

Diante da influência das tecnologias no ensino de línguas, é necessário que o educador assuma uma nova postura, alterando o modo como se relaciona consigo mesmo, com os conteúdos que ensina e, principalmente, com seus aprendizes. Nesse sentido, conforme Moran (2009):

[u]ma das tarefas mais urgentes é educar o educador para uma nova relação no processo de ensinar e aprender, mais aberta, participativa, respeitosa do ritmo de cada aluno, das habilidades específicas de cada um. (MORAN, 2009, p. 23).

O uso das tecnologias para fins didático-pedagógicos requer amplo conhecimento de suas possibilidades e recursos por parte de seus usuários – nesse caso, os professores-educadores. Do contrário, poderão se tornar um verdadeiro obstáculo à prática docente, levando a consequências bastante negativas tanto para quem ensina quanto para quem aprende. O professor, ao fazer uso das diversas tecnologias existentes, deve se apropriar delas, numa atitude bastante consciente e coerente com os objetivos a serem atingidos. Os aprendizes, por outro lado, devem buscar, no meio virtual e nas tecnologias digitais, outras possibilidades de interação e promoção do conhecimento, de maneira autônoma, dinâmica e prazerosa.

Por fim, é certo que a tecnologia mudou as práticas sociais e é preciso que a escola, a universidade e o professor se adequem a essas mudanças. Não se espera do professor de inglês em formação inicial ou continuada que ele tenha simplesmente a instrumentalização ou o domínio de ferramentas para utilização em seus contextos educacionais. O que se faz necessário é que ele tenha conhecimento das novas formas de acesso de conteúdos ao utilizar as TDIC, que reflita sobre esse conhecimento e, principalmente, que produza novos conhecimentos a partir disso. Não é só a aprendizagem de uma técnica para utilizá-la dentro daquela lógica. É aprender uma nova forma, uma nova abordagem de acesso e, a partir disso, ter condições de operacionalização das tecnologias em qualquer situação.

2.3.1 A formação do professor de línguas para o uso das tecnologias digitais

Mesmo que o assunto sobre a formação de professores de línguas tenha despertado o interesse de pesquisadores da área e gerado espaço para grandes debates acerca desse assunto, muitos desses ainda apontam para a grande necessidade de discussões profundas

sobre questões que tratam tanto da formação inicial (CELANI, 2006; LEFFA, 2008; PAIVA, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; OLIVEIRA, 2013), quanto também sobre aspectos da formação continuada (NÓVOA, 2009; LIBÂNEO, 2008).

Ao analisar a área de educação de professores de LE em nosso país, Leffa (2008) discorre sobre o conflito existente entre a ação de ensinar (e, para tanto, ser capaz de dominar várias áreas do conhecimento) e o alto investimento que é necessário fazer para se tornar um professor de língua estrangeira, visto que sem isso não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação.

Sobre a qualidade das licenciaturas, existe uma “intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares visto que seu ensino não produz resultados satisfatórios” (PAIVA, 2003, p. 56). Numa visão mais ampla e como professores em formação inicial, as dificuldades se tornam maiores, pois, na visão de Almeida Filho (2006), o professor de inglês necessita articular competências por ele denominadas *implícita, linguístico-comunicativa, teórica e profissional*, quando da sua atuação profissional como sendo “um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11).

Ainda para Almeida Filho (2006), a bagagem de conhecimentos que o professor possui, tais como convicções e crenças, deve estar atrelada ao modo de ensinar, e, então, por consequência, ele desenvolverá melhor sua competência profissional.

Na verdade, para o autor, o professor carrega traços característicos de sua própria personalidade, suas vivências como estudioso da área, trazendo-as consigo para a sala de aula de língua inglesa, podendo, assim, dividir esses momentos tão culturalmente ricos com seus alunos.

Por uma outra perspectiva, Moita Lopes (2003, p. 31) salienta que o significado social está diretamente atrelado ao professor:

[se] a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política.

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o sujeito internaliza esses processos, transforma-os e intervém em seu meio, ou seja, é na relação com o outro e na compreensão de mundo que o indivíduo ajuda na construção e na transformação do seu meio. Percebe-se o aprendizado do novo idioma com um papel transformador em que o aluno passa a ter a possibilidade de exercer uma ação protagonista na sociedade globalizada que vivemos.

Ainda para Snyder (2009, p. 43), “por ora, como professores, nós ainda estamos encarregados com a responsabilidade de encontrar maneiras inovadoras para incorporar os novos letramentos na prática da sala de aula”. Para a autora, ter as habilidades e os conhecimentos de letramento impresso são essenciais, mas não são suficientes para dar assistência aos alunos de hoje, pertencentes a uma sociedade de informação e de rede. A autora considera também que noções de letramento como um conjunto de habilidades básicas prescritas por um mundo baseado no impresso parecem cada vez mais limitadas “quando o letramento é visto como um repertório de habilidades linguísticas e intelectuais que os alunos necessitam para atuar nos níveis mais elevados em um mundo multimídia” (SNYDER, 2009, p. 43).

Ao concebermos a linguagem como uma atividade interativa (BAKHTIN, 1997), por intermédio da qual nos constituímos como sujeitos sociais, devemos pensar no profissional de Letras preparado para o mercado de trabalho, capaz de usar a língua materna ou a segunda língua para compreender o que ouve e lê e para se expressar em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas.

Quanto à formação específica dos professores de línguas, a complexidade que envolve tal processo é grande, pois é preciso ensiná-los e ensiná-los a ensinar, tarefa que também demanda muito mais conhecimento, empenho e dedicação por parte dos seus formadores.

Quando se trata da formação de professor, os desafios se tornam maiores ainda, principalmente diante da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógica que estão hoje à disposição.

Com isso, a escola se sente desafiada a cada dia pela inserção de novos recursos pedagógicos e tecnológicos, o que exige a necessidade de reformulação curricular e a transformação no perfil dos professores. E o desafio se torna ainda maior visto que parece

não haver tempo suficiente para os professores aprenderem a lidar com tanta inovação de uma só vez. Como cita Leffa (2013, p. 03):

[a]o contrário dos aprendizes do século XXI, definidos como nativos digitais, os professores dessa era se sentem, muitas vezes, ameaçados pelas TIC e, por isso, passam a integrar projetos de formação continuada, na tentativa de suprir lacunas deixadas pela formação universitária no que diz respeito especificamente a práticas de letramento digital.

No contexto da tecnologia, faz-se necessário que o professor formador desenvolva e domine novas habilidades de leitura e escrita para que se torne um sujeito digitalmente letrado e tenha condições de formar futuros professores digitalmente letrados através da construção de sentidos, promovendo uma formação diferenciada, que possa incluir novas práticas de letramento digital. Sendo assim, o professor dará a seus aprendizes condições de desenvolver competências e habilidades que lhes deem condições de agir de forma reflexiva e com uma maior interação em diferentes contextos, fazendo com que os mesmos se tornem sujeitos ativos no processo de construção e democratização do conhecimento. Dessa forma, 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.

Quando nos referimos ao professor como letrado digitalmente, estamos nos referindo ao sujeito que reconhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição durante sua atuação didático-pedagógica, mas também quando se apropria deles, de forma coerente, criativa e reflexiva, ensinando seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente – o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, que consiga integrar o papel (texto impresso) e a tela (texto digital). Segundo Xavier (2002), o letramento digital implica em realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização.

Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (XAVIER, 2002, p. 14, grifos do autor).

Espera-se, também, que os professores desenvolvam uma nova “relação com os saberes, que requer um novo ensino e uma nova postura docente” (ROCHA, 2013, p. 67), de forma a traduzi-los em metodologias ativas e práticas inovadoras cujo foco esteja na construção do conhecimento dos alunos, em detrimento de práticas pedagógicas que permanecem atreladas às formas abstratas e desvinculadas do contexto sociocultural dos alunos.

Em defesa das novas exigências, o professor contemporâneo não precisa tornar-se um especialista em TDIC. É necessário que ele as utilize de forma integrada, a fim de ter as habilidades necessárias para propor, sugerir e acompanhar atividades pedagógicas em diferentes mídias. Também, faz-se necessário que as instituições escolares preparem seu público para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital com o objetivo de buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar criticamente com diferenças e identidades múltiplas (ROJO, 2013). Vejamos o que dizem os documentos oficiais para o curso de Letras a respeito dessa temática.

2.3.2 Os documentos oficiais da área de Letras

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Letras deverá flexibilizar e oportunizar ao profissional a ser formado, opções de conhecimento e atuação no mercado de trabalho, criando oportunidades para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional. Também é esperado que este profissional priorize a abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno, conforme consta no documento 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; dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno; promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação; propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, 2001a, p. 29).

Também, o profissional em Letras deve ser capaz de ter uma reflexão ampla acerca da linguagem e de como utilizar as novas tecnologias. Deverá também compreender sua formação profissional como processo contínuo com reforço à autonomia.

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).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresentam dois desafios: o de difundir os princípios de reforma curricular e de orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, o que inclui tratamento pedagógico para as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, com o objetivo de inserir o aluno no ambiente digital.

No intuito de suprir as lacunas deixadas nos documentos dedicados anteriormente ao Ensino Médio, foram criadas, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM). Na verdade, esse documento teve como principal objetivo aprofundar mais uma vez as propostas dos documentos anteriores.

Apesar de as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) incentivarem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a partir de 2006, em conjunto com as disciplinas para os alunos do Ensino Médio, as escolas ainda não estão totalmente preparadas para o uso dessas TDIC em sala de aula. Percebe-se falta de conhecimento, de incentivo e participação para que se desenvolvam as diversas atitudes e habilidades – dentre elas o letramento digital – imprescindíveis para a prática de professores para trabalhar com os novos e/ou com os multiletramentos em sala de aula.

Hoje, o professor de LI deve ser preparado para atuar principalmente no contexto das tecnologias digitais, que têm suas especificidades e que engendram, produzem, novas práticas de linguagem e novos letramentos. Dessa forma, o professor de línguas depara-se com novos desafios na sua jornada, na sua própria formação como educador. Rojo (2012) reforça assim a ideia do multiletramento:

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

Assim, a pertinência de se conceituar as práticas de multiletramento (COPE; KALANTZIS, 2001) se dá primeiro em decorrência do uso desse conceito no texto do documento oficial Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2008). Tal documento traz a ideia do surgimento do novo conceito como sendo algo para dar conta da extrema complexidade dos novos e complexos usos de linguagem por novas comunidades de prática. E, por conseguinte, salienta a pretensão de "... promover uma reflexão crítica sobre conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística" (BRASIL, 2008, p. 107).

Constantemente, podemos observar que os atuais avanços tecnológicos provocam diversas transformações nas formas de comunicação, na produção, na organização do trabalho e na conseqüente formação de recursos humanos. Os impactos que as inovações tecnológicas causam nas práticas de leitura e de escrita atuais nos conduzem a pensar que devemos trabalhar com gêneros digitais nas escolas (KENSKI, 2003, 2012; LEFFA, 2001; PAIVA, 2004, 2005, 2013; ROJO, 2013). No entanto, é importante que propostas sejam elaboradas, desenvolvidas e implementadas para uma melhor integração dessas tecnologias no cotidiano escolar, a partir de conteúdos curriculares específicos.

Tal fato sustenta-se, a princípio, nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, doravante PCNEM, as quais salientam que as TDIC permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. Tais documentos também entendem o impacto das TDIC nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social do indivíduo e são favoráveis à aplicação dessas tecnologias na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes à vida do sujeito (PCNEM, 2000, p. 12).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 99) previa que os cursos de formação deveriam contemplar “o domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério”. Também previa que se deveria “assegurar a melhoria da infraestrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia...” (BRASIL, 2001, p. 50).

Diante do novo contexto da educação o Ministério da Educação (MEC), através da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009), modificou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que deixou de ser uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), passando a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. Sendo assim, em 2014, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) trouxe a construção de metas alinhadas para a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), cujo objetivo é o de diminuir as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional. Tal documento traz algumas análises e informações sobre cada uma das 20 metas nacionais para a educação para a próxima década, salientando as Estratégias 5.3 e 5.4:

[...] Nesse sentido, está proposto o fomento ao desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e de favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos. Tudo isso sem que se deixe de assegurar a diversidade de métodos e propostas pedagógicas nos processos de alfabetização (BRASIL, 2014, p. 25).

No entanto, somente o acesso a essas possibilidades não garante a inclusão. O papel dos educadores é o de produzir e mediar o conhecimento. Segundo Libâneo (1994, p. 88):

O trabalho docente é atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e as matérias de estudo.

Nesse sentido, Masetto (2009) aponta pressupostos importantes para que se reconheça essa mediação e se estabeleçam alternativas para a prática. Segundo o autor, um

dos entraves para o processo da efetivação da tecnologia na escola está na concepção de ensino e de tecnologia que ronda a escola e as universidades também. O uso da tecnologia na própria universidade não ultrapassa o uso desta para exposição de conteúdos e não para reflexão destes. Há pouca valorização da tecnologia como elemento importante na mediação e produção. Kenski (2015a) ao citar Scheibe (2007, p. 209) nos mostra que

[...] cabe tanto aos cursos de formação inicial quanto aos programas de formação continuada usar articuladamente tecnologias educacionais, não como substitutivos da modalidade presencial, mas como cooperativos, garantindo nesse processo a possibilidade criativa dos professores formadores com os conteúdos e materiais didáticos. Lidar com as novas linguagens e compreender as novas formas do trabalho material são um desafio colocado para os educadores que entendem ser, hoje, a tecnologia uma realidade que impregna a vida de todos, envolvendo novas concepções de ensino e aprendizagem. Mas não representa, certamente, um valor em si mesma.

O PNE (BRASIL, 2014) menciona também que as tecnologias devem ser fomentadas através de práticas pedagógicas inovadoras, e acrescenta que é necessário

[...] promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do(a) aluno(a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 78).

Já em 2002, a Resolução do Conselho Nacional de Educação de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O Art. 2º, inciso VI, da mesma resolução, prevê que a organização curricular de cada instituição observará o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”.

Também, os Parâmetros Curriculares (PCN) para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998 a) e vários outros documentos voltados para o Ensino Médio (BRASIL/SEMTEC, 2002a, 2002b, 2006) salientam a importância da tecnologia. Quando justificam a opção preferencial pela leitura, os autores afirmam que “pode-se antever que, com o barateamento dos meios eletrônicos de comunicação, mais escolas venham a ter

acesso a novas tecnologias, possibilitando o desenvolvimento de outras habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998a, p. 21).

Ainda que o governo tente suprir as lacunas existentes, percebe-se ainda que muitos docentes encontram obstáculos que não lhes permitem absorver a complexidade das TDIC, visto que sua implantação é recente. Para isso, o currículo dos cursos de formação de professores deve conter disciplinas que preparem os futuros docentes a conduzir seus alunos de forma a usar efetivamente as potencialidades dos recursos tecnológicos em suas aulas, a fim de buscar informações e produzir conhecimentos. Contudo, não basta conhecer as especificidades dessas tecnologias. Outro fator importante para a formação profissional é a aquisição de conhecimento sobre como estar preparado para: usar a TDIC com seus alunos, observar as dificuldades do aluno frente às ferramentas tecnológicas, intervir e auxiliar o aluno de forma a superar as dificuldades e diagnosticar os potenciais e as deficiências que porventura possam surgir.

2.4 Como tem sido a formação do professor de língua inglesa

Com o advento da globalização e a aceleração das comunicações, muito em parte devido à massificação da utilização da internet e recursos de mídia, o inglês tornou-se “língua mundial” (LEFFA, 2015).

Estudos voltados para essa questão referente à formação do professor de língua inglesa estão se ampliando de maneira significativa nas últimas décadas, o que vem demonstrando preocupação e inquietação com a qualidade da formação desses profissionais e a necessidade de constante revisão e readequação das práticas e abordagens de ensino, bem como das exigências da sociedade com relação ao ensino de línguas. Barcelos (2004) salienta que o número de estudos sobre a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) tem demonstrado um reconhecimento por parte de pesquisadores em ensino de línguas, principalmente em Linguística Aplicada (LA), da necessidade de se compreender como o profissional que vai atuar nas salas de aula está sendo preparado para assumir tal responsabilidade.

Em contextos de formação de professores no Brasil, onde a língua inglesa não é oficialmente utilizada nas relações diárias dos sujeitos, o professor de LI é, em muitos casos, um dos referenciais desse idioma para os aprendizes, sendo atribuídos aos docentes

novos papéis na sociedade contemporânea, exigindo mais que a mera transmissão de conhecimentos linguísticos (VOLPI, 2001). Sendo assim, a formação de professores de língua inglesa deveria contemplar uma formação linguística consistente, que levasse em conta os aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolinguísticos da linguagem e o entendimento de como o aluno se esforça para aprender (SANTOS, 2009).

Além do conhecimento linguístico, estrutural, pedagógico e metodológico, o professor de LI deve estar consciente de que a aprendizagem dessa língua envolve aspectos culturais e fatores relativos às políticas linguísticas, extrapolando o ambiente de sala de aula. Para Celani (2001, p. 32), o profissional de ensino de LE no Brasil deve ser percebido como

[...] um ser humano independente, com sólida base na sua disciplina, ou seja, na língua que ensina, mas também com estímulo característico de pensar (visão de ensino), como desenvolvimento de um processo reflexivo, contínuo, comprometido com a realidade do mundo e não mera transmissão de conhecimentos.

Alguns autores, como Volpi (2001) Soto, Gregolin e Rozenfeld (2012), atribuem a grande responsabilidade com a formação do professor à universidade, já que ela é a instituição reconhecida como centro oficial de formação de professor e que se ajusta às necessidades de atuação desses profissionais. Também defendem a ideia de que a universidade deve caminhar para ser um espaço de aprendizagem de novas maneiras de ajudar seus alunos, futuros professores, a aprenderem de forma mais integral, continuamente, de forma coerente com o perfil necessário não só à sociedade onde estão inseridos, mas em consonância com o que se espera de uma sociedade mais democrática e justa. Por isso, não podemos desconsiderar a importância da formação continuada como instrumento fundamental na construção desses saberes e reflexão dessa construção.

Leffa (2001), ao complementar os estudos de Volpi (2001), enfatiza que esse é um processo árduo, contínuo e constante, que não deve se limitar apenas ao ambiente acadêmico. O autor salienta ainda a relevância da experiência e da prática que não são vivenciadas no ambiente universitário, mas sim ao concluir o curso de formação.

Apesar de a universidade ser considerada por muitos o ambiente ideal para proporcionar a formação docente, alguns autores discordam desse posicionamento, visto que para eles ainda existe um distanciamento entre teoria e prática e a carência da

experiência com o ensino do idioma ao final da formação inicial. Para Celani (2001), o ambiente acadêmico deve proporcionar aos discentes competências e habilidades que os capacitem para o ensino do idioma, sendo fundamental a constante dialogia entre teoria e prática. Oliveira (2013) salienta que

[e]m relação à aprendizagem de LE, o ponto a ser pinçado é que, quando não configurada uma boa aprendizagem ao longo da graduação, diante do *déficit*, alguns professores saem do curso, muitas vezes, desprovidos de habilidades mínimas requisitadas no idioma e vão atuar em escolas, fazendo que se perpetue um mau ensino, porque houve uma má aprendizagem, o chamado ciclo vicioso no ensino de LE e que, em menores proporções, também atinge a aprendizagem do Português. (OLIVEIRA, 2013, p. 129).

Leffa (2008) também ressalta que a formação docente é uma preparação complexa que exige um diálogo entre o conhecimento recebido, que são as informações teóricas, e o conhecimento experimental, isto é, a prática, envolvendo ainda a reflexão proveniente dessa junção de conhecimentos. Ele ainda destaca que falta, ao estudante em formação inicial, o conhecimento experimental que não deve ser atribuído somente ao período de estágio, já que esse é o momento no qual o estudante ainda está sob a tensão da avaliação e dos primeiros contatos com o ambiente da sala de aula, considerando a formação acadêmica apenas como uma das etapas do processo de formação docente que irá ser complementado ao longo da sua atividade profissional.

Já os professores em formação que já possuem contato com a prática de sala de aula têm a oportunidade de vivenciar situações distintas simultaneamente, utilizar a teoria e a prática para auxiliar na superação das dificuldades e melhorar o seu trabalho. É possível também que este professor em formação possa analisar se os conteúdos aplicados na universidade se adequam ou não à realidade vivenciada e verificar também se esses conteúdos fornecem subsídios significativos para a sua prática.

Com essas responsabilidades atribuídas às universidades pela formação docente, como também com a influência que o professor exerce sobre os estudantes e seu processo de aprendizagem da LI, tem-se a noção da importância e da influência das experiências com o idioma na adoção de posturas apropriadas na prática em sala de aula.

2.5 A atuação das TDIC na formação do professor de inglês e em seu preparo para a docência

A rápida expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) vem se refletindo na educação e exigindo dos professores a aquisição de novos saberes docentes (GADOTTI, 2005; KENSKI, 2003; PAIVA, 2004, 2005). Espera-se uma formação inicial que permita aos futuros docentes a exploração de variadas formas de acessar informações, estabelecer contatos, criar conteúdos, trabalhar colaborativamente e interpretar criticamente o que está disponível na rede. Lemke (apud ROJO, 2012, p. 26-27) salienta que “precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender”.

Podemos considerar que um dos primeiros desafios seja o de integrar o uso de tecnologias de rede (TR) às práticas de sala de aula de forma a ir além das práticas instrumentais, buscando o desenvolvimento de autonomia e crítica diante das necessidades de aprendizagem ao longo da vida. Desse modo, a formação inicial oferecida no âmbito das universidades desempenha importante papel na aquisição desses saberes, e, em especial, na promoção da reflexão e crítica sobre os usos, limites e possibilidades.

Com a crescente demanda pela utilização das TIC em cursos presenciais e o aumento de disciplinas e cursos mediados por computador, faz-se necessário pensar na inserção desse componente na formação de professores de línguas. É preciso transformar a aprendizagem por meio de uso inovador da tecnologia [...]. (PAIVA, 2013, p. 213).

Na Sociedade da Informação, o desafio de ser professor aumenta, visto que os alunos de hoje não têm mais o perfil de antes (CASTELLS, 1999), são “nativos digitais” que transitam com desenvoltura pelas mídias, dominam o computador e habitam o ciberespaço. Para Prensky (2001), o “Nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em sua vivência”. Para ensiná-los, é preciso mobilizar mais do que velhas práticas, típicas da uma geração de professores que, “encapsulada em si mesma, não enxerga as possibilidades de se aproximar de uma outra, que, apesar de estar tão perto, apresenta-se tão distante” (FREITAS, 2009, p. 1).

É possível perceber que vários projetos de formação de professores em muitas universidades brasileiras ainda não atendem ao inciso VI do art. 2º, da Resolução do Conselho Nacional de Educação, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Em tal inciso

está previsto que a organização curricular de cada instituição observará o preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”. Como salienta Paiva (2013, p. 37),

[o] que vemos são ações isoladas e iniciativas de alguns profissionais que adotam a tecnologia em suas práticas pedagógicas e empreendem ações de difusão. [...] É crescente a preocupação com a formação dos professores no que concerne a apropriação de tecnologias.

Em Goiás, temos neste Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT)⁵, da Universidade Estadual de Goiás, algumas pesquisas que visam a contribuir com a formação do professor para o uso das TDIC como o de Ruas (2016), que trata sobre os processos de interação mediados pelas TDIC; Batista (2016), que trata da educação e das TDIC nos marcos legais e documentos orientadores para a educação; Rocha (2013), que aborda as TDIC e a Mediação Pedagógica; Silva (2015), que discorre sobre a Mediação Didática na formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem; além de trabalhos que descrevem questões como a relação pedagógica e afetiva em oficinas de inclusão digital e a ressignificação da identidade do idoso, de Toschi (2017).

Nos dias atuais, é possível encontrar diferentes modelos de formação no que diz respeito à formação inicial de professores. As concepções sobre o professor variam em função das diferentes abordagens, paradigmas ou orientações – e cada uma das diferentes concepções do que deve ser o professor vai influenciar de modo determinante nos conteúdos, métodos e estratégias para formá-lo.

Com a expansão das TDIC, o desafio da inserção tecnológica nas instituições de ensino torna-se maior, visto que não parece haver tempo suficiente, por parte dos professores, para aprender a lidar com tanta inovação de uma só vez. A grande maioria desses profissionais não se sente digitalmente letrada, pois, durante sua formação, o acesso a práticas de leitura e escrita próprias para o uso do computador e da internet quase não existiu.

⁵ Informações sobre o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologia pelo site <www.mielt.unucseh.ueg.br>.

Ao contrário dos nativos digitais, alguns professores da atualidade se sentem ameaçados pelas TDIC, o que faz com que busquem formação continuada na tentativa de suprir lacunas deixadas pela formação inicial, principalmente no que diz respeito às práticas de letramento digital.

Ter domínio da tecnologia digital, mais especificamente das ferramentas da internet, significa reconhecer as várias opções que existem e também saber fazer uso efetivo desses recursos com o intuito de atender a um objetivo mais amplo, seja ele social, cultural, político, pedagógico, entre outros. Isso requer o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em um ambiente diferenciado.

Na responsabilidade que cabe à educação em relação ao processo de inclusão digital, há a questão da necessidade de uma reformulação ampla do cenário educacional – o que implica repensar elementos como a formação de seus profissionais, a estrutura física das escolas, sua proposta pedagógica, políticas educacionais, entre outros –, aspectos que precisam ser modificados para atender a essa nova demanda formativa, pois

[a] educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. (MORAN, 2009, p. 36).

Um professor letrado digitalmente reconhece não só os recursos tecnológicos que estão à sua disposição na sua atuação enquanto professor, como também a apropriação deles na utilização criativa, reflexiva e coesa, numa perspectiva sociocultural desses letramentos, segundo Kalantzis e Cope (2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b), Lankshear e Knobel (2007) e Santaella (2007). Dessa forma, o letramento digital propicia a seus alunos a oportunidade de ler e escrever em um ambiente diferente, ou seja, o digital.

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as

normas que regem a comunicação com outras pessoas pelos sistemas computacionais. (AQUINO, 2008, p.01-02).

Como parte integrante da sociedade do conhecimento e da informação, é difícil pensar a preparação de um indivíduo para os tempos atuais e futuros sem inserir no seu processo de ensino-aprendizagem os elementos que lhe permitam não só a compreensão, mas a interação e a criação, principalmente com as TDIC.

Quando o professor promove uma formação diferenciada, incluindo novas práticas de letramento digital, estará possibilitando a seus alunos o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes permitam agir de forma crítica e interativa em diferentes contextos, fazendo desses alunos indivíduos ativos no processo de construção e democratização do conhecimento. Então, novas maneiras de conceber o ensino são proporcionadas através do letramento digital, já que práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, embasadas pelas TDIC, conseguem atender à formação do indivíduo para que este interaja na sociedade, tornando-se efetivamente parte dela.

As demandas surgidas exigem uma reconfiguração no campo da educação e as mudanças ocasionadas pela crescente digitalização das mídias proporcionam “certo incômodo e também desafios à escola e à universidade” (GOMES, 2013, p. 21), já que, enquanto as tecnologias digitais apontam para a “centralidade da imagem nas comunicações, para novas formas de relacionamento interpessoal, [...] para a conectividade ininterrupta” (GOMES, 2013, p. 22), a universidade tem, em muitos casos, procurado adaptar os recursos tecnológicos às metodologias tradicionais de ensino, “buscando pouco ou nenhuma inovação nas práticas pedagógicas e aparentemente também pouca reflexão sobre o papel da universidade frente às demandas contemporâneas” (GOMES, 2013, p. 21-22).

É preciso entender que a adoção das TDIC na educação não se faz simplesmente pela sua inserção na sala de aula. Sua adoção deve “agregar valor, inovando os programas e processos já existentes. A inovação está no investimento, na formação humana e deve trazer benefício ao cotidiano” (RIBEIRO; NOVAIS, 2011, p. 90). Por isso, são “tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia” (CASTELLS, 1999, p. 78) e sua contribuição para a educação depende das mediações pedagógicas que forem instituídas na pluralidade de práticas existentes.

Por fim, é de fundamental importância que os professores compreendam seu papel no processo de mediação e consigam observar sua função de mediadores no processo de apreensão de conhecimentos, o que faz com que entendam que não são mais os únicos detentores do saber. Faz-se necessária uma formação crítica e reflexiva do professor de inglês para que tenha condições de selecionar, planejar e utilizar as TDIC em suas aulas, proporcionando, assim, a ampliação dos saberes de seus alunos, bem como afirmam Sabota, Reis, Almeida e Santclair (2016, p. 96): “tal posicionamento, como já apontado, indica que o papel do professor deve ser alterado da posição de centralizador para mediador, debatedor, problematizador, o que equivale em tempos atuais ao papel de mediador”.

É necessário um novo posicionamento, para uma melhor adequação das inovações tecnológicas presentes na sociedade, ao novo formato de educação, na perspectiva da Linguística Aplicada. Os cursos de formação continuada e universitária precisam garantir que esses professores de língua inglesa tenham condições de proporcionar a aprendizagem de novas competências frente às TDIC, bem como afirma Kenski (2012), e a oportunidade de agirem como sujeitos analíticos e críticos do uso dessas tecnologias para específicos contextos.

2.6 Breve panorama das pesquisas sobre formação de professores de língua inglesa e a utilização das TDIC nos últimos 5 anos

Ao tratar da formação de professores de língua inglesa e também da formação desse profissional para o uso das TDIC, Santos (2013) aponta o crescente número de estudos referentes aos gêneros digitais e à incorporação das TDIC no ensino e aprendizagem de línguas, bem como na educação de professores.

Nesse sentido, como o objetivo deste trabalho é o de analisar em que medida o curso de Letras da UEG do *Campus* São Miguel do Araguaia prepara o profissional para sua atuação no que diz respeito à utilização das TDIC em suas práticas pedagógicas, surgiu a necessidade de um levantamento sobre os estudos que permeiam essa temática, para sua melhor contextualização.

Em levantamento feito nos bancos de teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), no período de 2011 a 2016, observamos

a existência de diversas pesquisas sobre o tema na área de Formação de Professores. Porém, no intuito de verificar a existência de pesquisas que enfocassem a formação de professores de língua inglesa e o uso das TDIC, constatei a escassez de estudos nessa perspectiva.

A busca no portal da Capes foi realizada pelo uso de descritores, que são como palavras-chaves selecionadas a partir do objetivo do estudo para delimitar a busca por informações em diretórios de pesquisa. A partir dessa busca, foi possível fazer um levantamento sobre a quantidade de pesquisas encontradas na área e iniciar a análise.

A primeira busca foi realizada com as os descritores “TDIC e formação de professores” e resultou num total de 1037 teses e dissertações. A segunda busca foi realizada com as palavras-chave “TDIC e formação de professores de inglês” e resultou num total de 37 teses e dissertações.

A partir dessa busca, categorizamos alguns elementos dos resumos, conforme o quadro abaixo, com base em Gamero (2011). Essa categorização permitiu o levantamento das principais características das pesquisas desenvolvidas na área.

Quadro 2 – Modelo de categorização dos elementos do resumo

Autor	Título	Objetivo	Instituição	Nível

Fonte: Dados da pesquisa

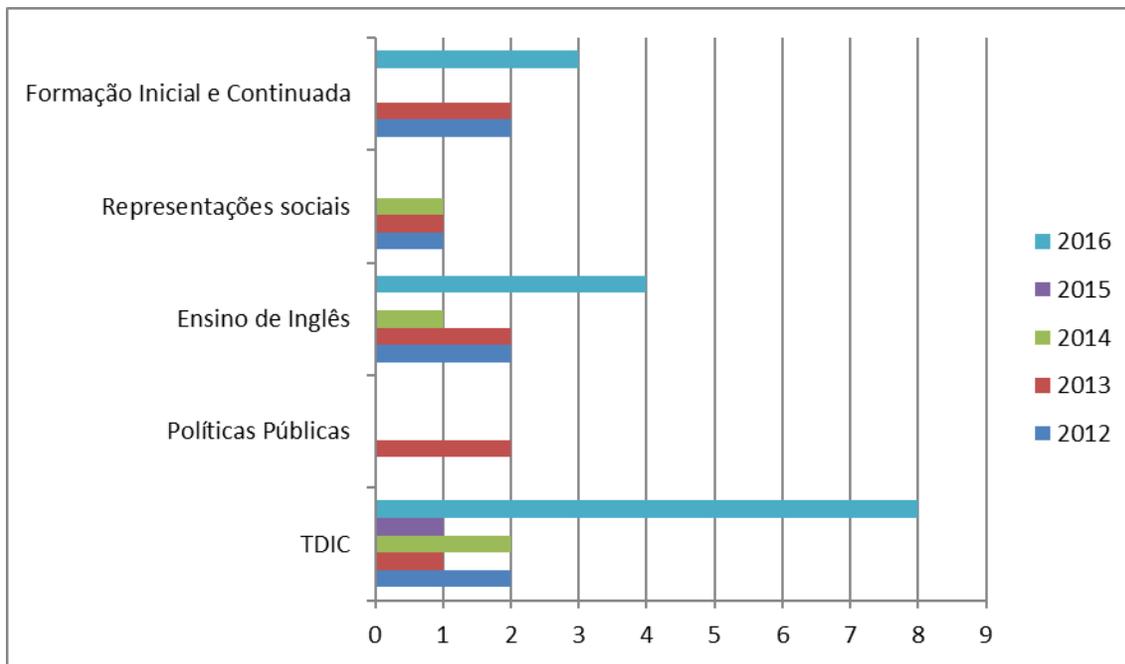
Após a categorização, partimos para a construção dos gráficos segundo alguns critérios relevantes, tais como pesquisas que contemplassem a formação inicial e continuada dos professores de LI; as representações sociais que abordavam as relações de identidade, gênero e crenças desses professores; as pesquisas que especificavam o ensino de LI; as políticas públicas voltadas para a formação do professor de LI e para o uso das TDIC; e as pesquisas direcionadas ao uso das TDIC e formação do professor de LI.

Também, a partir da categorização, observamos quais programas das IES estavam mais focados no assunto sobre a formação do professor de língua inglesa e suas práticas educacionais que envolvem o uso das TDIC e em quais regiões as discussões acerca dessa temática estavam mais constantes.

Sendo assim, os gráficos se constituíram da seguinte maneira:

No gráfico 1, selecionamos a natureza das pesquisas das Dissertações do Banco da Capes, que abordavam a Formação do Professor de Inglês e o uso das TDIC, num contexto mais amplo, dentre os temas da formação inicial/continuada; representações sociais; ensino de língua inglesa, Políticas Públicas e TDIC, no período compreendido entre 2012 a 2016, num total de 35 dissertações. Identificamos que, no ano de 2012, sete dissertações foram selecionadas, sendo que duas abordavam o tema da formação inicial/continuada; uma, o tema de representações sociais; duas, o ensino de língua inglesa; nenhuma sobre Políticas Públicas e duas sobre as TDIC. No ano de 2013, com oito dissertações apresentadas, o gráfico se manteve quase o mesmo, com a exceção do surgimento de duas dissertações que abordaram as Políticas Públicas acerca da Formação do Professor de Inglês e o uso das TDIC. Em 2014, tivemos quatro pesquisas acerca do tema. Apenas uma abordou a representação social no que diz respeito ao uso das TDIC, uma abordou o ensino de inglês com foco em aplicativos e uma abordou a utilização das TDIC nos cursos de formação de professores. Já em 2015, somente uma pesquisa foi contemplada e abordou a formação do professor de inglês e o uso das TDIC. 2016 foi o ano com maior número de estudos relacionados ao tema, num total de 14 trabalhos. Três pesquisas abordaram a formação inicial/continuada; quatro pesquisas enfatizaram o ensino de língua inglesa e oito abordaram o uso das TDIC em contextos da formação de professores de inglês.

Gráfico 1 – Natureza das pesquisas das Dissertações

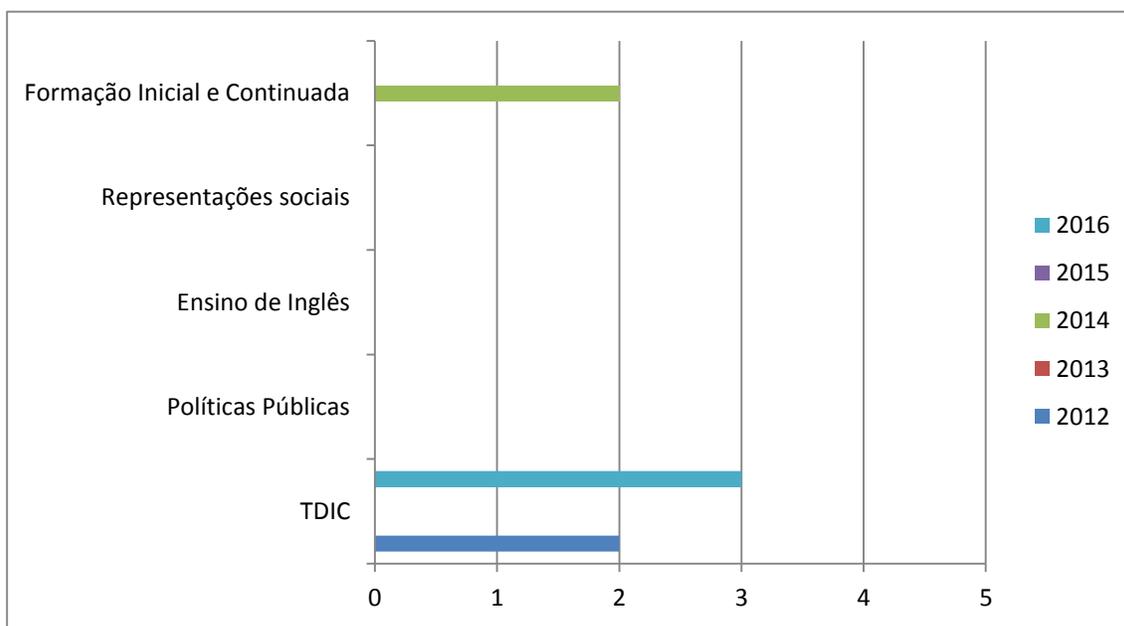


Fonte: Dados da pesquisa

Com relação às teses encontradas no Banco de Teses da Capes, o gráfico nos mostra, num total de 12 exemplares, o seguinte panorama:

No ano de 2012, apenas três teses abordaram o tema da formação de professores de inglês para o uso das TDIC, sendo que uma contempla a formação inicial/continuada e duas contemplam as TDIC. Em 2013, somente uma tese abordou o tema, mais especificamente com o ensino de língua inglesa e a utilização das TDIC. No ano de 2014, duas teses contemplaram o uso das TDIC e a formação inicial/continuada; e, em 2015, houve somente uma com o mesmo tema. Já em 2016, uma tese abordou a utilização das TDIC e as representações sociais deste uso, uma com o ensino de línguas utilizando as tecnologias e três mais especificamente sobre a formação do professor de línguas e as TDIC.

Gráfico 2 – Natureza das pesquisas das Teses



Fonte: Dados da pesquisa

O primeiro enfoque observado trata-se da formação inicial e continuada. Foram identificadas sete dissertações e quatro teses que tratavam sobre a formação do professor de língua inglesa tanto no que se refere à competência linguístico-comunicativa quanto à ausência de conhecimento específico e aplicabilidade sobre a diversidade das metodologias de ensino.

No que se diz respeito também ao assunto da formação inicial e continuada, Salomão (2011) discorre em seu artigo que, embora haja pesquisas voltadas para a formação tanto inicial quanto continuada de professores com relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, e pesquisas que buscam uma avaliação e reestruturação dos cursos de Letras em nosso país, muito pouco tem sido dito sobre a formação inicial e/ou continuada dos formadores de professores, ou seja, dos docentes em cursos de graduação ou pós-graduação em Letras encarregados da formação desses profissionais. A autora pontua que, muitas vezes, o aluno recém-mestre ou recém-doutor vai atuar como professor em um curso de Letras pela primeira vez, sem nunca ter trabalhado com a formação de professores. Além disso, Salomão (2011) alerta que é comum que suas pesquisas de pós-graduação tenham focado em aspectos sobre o ensino de línguas que não necessariamente conduzem à transposição direta de suas novas funções e às necessidades

de alunos-professores em formação, ou seja, não necessariamente os preparam para a docência no ensino superior.

Quanto às representações sociais dos professores de língua inglesa, observamos, conforme o gráfico, que somente três dissertações e uma tese abordaram o tema dentro do aspecto da formação do professor de língua inglesa e as TDIC. Gil (2005, p. 174), ao mapear os estudos de formação de professores de Línguas no Brasil, considera este um processo falho, pois os mesmos não são providos, durante a formação, de desenvolver capacidades de reflexão e de senso crítico sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre seus papéis como educadores e suas representações na sociedade.

No tópico ensino de língua inglesa, foram encontradas nove dissertações e duas teses no período. A grande parte dessas pesquisas observadas aponta para os sérios desafios que precisam ser discutidos e encarados pelas autoridades educacionais com sérios impactos nas políticas públicas de incentivo ao estudo de línguas estrangeiras. Tais estudos mencionam a preocupação dos pesquisadores na reconfiguração desse ensino, que é visto como algo pouco relevante, como também mencionam as dificuldades encontradas nas instituições de ensino superior no que diz respeito ao estudo das LE.

Quanto às pesquisas que envolvem as TDIC, observamos duas dissertações em 2012, uma em 2013, duas em 2014, uma em 2015 e oito em 2016. Quanto ao número de teses, observamos duas em 2012 e três em 2016.

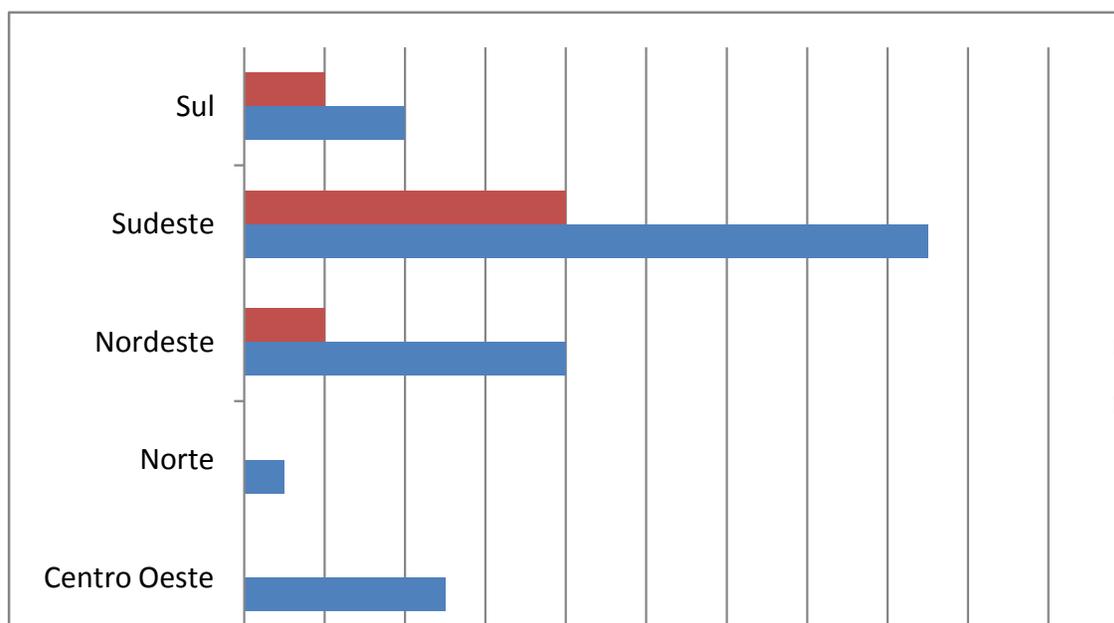
Fica evidenciado o crescimento que pesquisas sobre formação de professores e TDIC têm tido nos últimos cinco anos. O pico de maior número de trabalhos defendidos é de 2016, sugerindo um crescimento sobre tal temática nos últimos dois anos. Esse crescimento parece acompanhar tanto o aumento do número de usuários da rede (o aumento de 13% da população com acesso à rede para 45% nos últimos cinco anos no Brasil (CGI.br, 2016) quanto à crescente demanda educacional para (re)pensarmos como as atuais práticas de ensino e aprendizagem de línguas, e, portanto, de educação de professores, podem ser transformadas pelos usos de TDIC.

Ao observarmos o gráfico 3, que trata sobre as Regiões do Brasil onde se concentram o maior número de dissertações e teses sobre Formação de Professor de Inglês e as TDIC, vemos que existem em todas as regiões do país pesquisas sobre formação docente e o uso das TDIC, demonstrando, assim, quem está com a discussão desse tema em pauta e quem tem contribuído com as políticas públicas voltadas para esse assunto. Apesar

de ser abrangente em relação geográfica, observamos que ainda é pouco significativa a quantidade de pesquisas encontradas na Região Norte.

É notória a discrepância entre os “Brasis” (KENSKI, 2015b, p. 137), visto que os estados brasileiros com baixa capacidade de acesso às TDIC, e, conseqüentemente, com poucas pesquisas na área, também são aqueles que possuem as piores condições para o seu uso. Tais estudos podem contribuir para o surgimento de políticas públicas que favoreçam e deem mais condições para a melhoria das lacunas existentes no processo da formação de professores para o uso das TDIC nessas regiões.

Gráfico 3 – Regiões do Brasil onde se concentram o maior número de dissertações e teses sobre a Formação do Professor de Inglês e as TDIC



Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o gráfico 3, que demonstra as regiões do Brasil onde se concentra o maior número de dissertações e teses sobre Formação de Professor de Inglês e as TDIC, identificamos um total de 35 dissertações. No período compreendido entre os anos de 2012 a 2016, a Região Centro-Oeste apresentou cinco dissertações, a Região Norte apresentou uma, Nordeste apresentou oito, a Sudeste, 17; e a Região Sul apresentou quatro. Com relação às teses, o gráfico demonstrou que de 12 pesquisas elencadas, duas foram identificadas na Região Norte, oito na Região Sudeste e duas na Região Sul. As regiões

Centro-Oeste e Nordeste não apresentaram teses relacionadas ao tema neste período. Vale ressaltar a contribuição deste Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias para o desenvolvimento de pesquisas nesta área. Apesar de ser um programa recente, o reflexo dessas pesquisas no programa aparece no gráfico na representação da Região Centro-Oeste, o que confirma ainda mais os desafios do programa de incentivar os pesquisadores a repensarem os currículos de formação de professores com o intuito de se implementar ações de valorização e incentivo à formação de professores com foco no uso pedagógico das TDIC.

Podemos, então, observar que, mesmo com a liberação do uso da internet no Brasil há mais de vinte anos, ainda encontramos dificuldades em acessos nas regiões economicamente menos desenvolvidas, o que reflete nas pesquisas de formação docente do professor de inglês para o uso das TDIC, visto que o acesso nas escolas é precário (KENSKI, 2015a).

Se o acesso à internet ainda é bastante restrito, as possibilidades de participação social de grupos da sociedade com menor poder aquisitivo em práticas sociais e de linguagem propiciadas pelas TDIC também são pouco animadoras. Contudo, temos presenciado essas relações antagônicas que se estabelecem a partir do uso e acesso às TDIC sendo alvo de debates em diferentes segmentos da sociedade: da academia a setores civis. Evidentemente, a esfera educacional não tem ficado imune a essas mudanças e tem sido convocada a repensar práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem a partir do uso e da incorporação das TDIC.

O levantamento das pesquisas sobre formação de professores de inglês e TDIC revelou uma gama de pesquisas desenvolvidas entre 2012 até 2016 sobre a temática e indicou que é crescente o número de trabalhos nesse nicho para os próximos anos. Todas as pesquisas se ancoram em bases qualitativas e analisam desde as políticas públicas voltadas para incorporação de TDIC na prática pedagógica do professor ao uso situado e específico de ferramentas tecnológicas pelo professor a partir de cursos de formação continuada oferecidos por pesquisadores.

Além disso, é importante ressaltar que o panorama apresentado revela que o foco das pesquisas sobre TDIC e educação de professores de inglês tem negligenciado questões mais políticas e socioeconômicas referentes à apropriação de diferentes ferramentas

tecnológicas, com exceção, talvez, das pesquisas que focaram as políticas públicas sobre TDIC e sua implementação.

CAPÍTULO III - ANÁLISE DO CURSO DE LETRAS DA UEG – CAMPUS SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA

Neste capítulo, apresento a implantação da UEG e do Curso de Licenciatura em Letras no *Campus* de São Miguel do Araguaia. Logo em seguida, abordo as políticas educacionais em razão de sua importância para a formulação do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia e a concepção do Curso de Letras sobre o uso das TDIC. Também abordo como está a organização curricular do curso de Licenciatura em Letras para o ensino da língua inglesa. Em seguida, trato da análise desse mesmo currículo para o uso das TDIC no que diz respeito às disciplinas específicas para este fim e o que dizem especificamente os documentos oficiais norteadores do curso em questão. Por fim, sugiro a reformulação das ementas da Matriz Curricular do Curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia, mais especificamente das disciplinas voltadas para o ensino da língua inglesa, de forma a contemplar a utilização das TDIC, objeto desta pesquisa.

3.1 O Curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia

Apresento neste item algumas informações provenientes do site UEG⁶ sobre a missão da universidade e seu compromisso com a educação superior.

Como Instituição de Ensino Superior – IES, a Universidade Estadual de Goiás - UEG se propõe a prestar um serviço à comunidade, tentando priorizar a expansão e principalmente a interiorização do ensino superior em Goiás, muito embora esta priorização nem sempre se efetive de modo equânime em todos os *campi*, afinal o número de professores concursados e que se dedicam com mais afinco a atividades de pesquisa e extensão se concentra mais próximo à capital e à sede da universidade, em Anápolis.

A UEG tornou-se a garantia da educação superior pública e gratuita em muitas regiões do estado. Mesmo com estruturas físicas precárias, como é o caso do *Campus* São Miguel do Araguaia, que possui somente cinco salas de aula para manter dois cursos de licenciaturas em turnos opostos, para que consiga atender à demanda, o *campus* conseguiu

⁶ Site: <www.ueg.br>.

expedir 1.484⁷ diplomas em diversas modalidades de cursos como licenciatura, licenciatura parcelada⁸, sequenciais e tecnólogos, em 18 anos de existência.

Mantida pelo poder público estadual, a UEG conta hoje com 42 *campi* distribuídos por 39 municípios do estado, ofertando 135 cursos: 75 cursos de licenciatura, 36 cursos de bacharelados, 20 cursos superior de tecnologia e quatro cursos não presenciais.

O curso de Letras da UEG do *Campus* de São Miguel do Araguaia foi autorizado pela Resolução CsU Nº 26.1/2002, aprovada pela Plenária do XXIV Conselho Universitário da Universidade Estadual de Goiás, ofertando 40 vagas à comunidade local e regional. Em 2009, o Gabinete Civil da Governadoria do Estado de Goiás publica a Portaria Nº 1.636 em 06 de outubro, que reconhece o curso até o dia 31 de dezembro de 2011.

Art. 1º Fica reconhecido, até 31 de dezembro de 2011, o Curso de Letras – Licenciatura Plena – Habilitação: Português/Inglês, ministrado pela Unidade Universitária da Universidade Estadual de Goiás da cidade de São Miguel do Araguaia, regime seriado anual, turno noturno e integralização mínima de 04 (quatro) e máxima de 7 (sete) anos (Resolução CsU Nº 26.1/2002).

Ao final da vigência desta portaria, um novo reconhecimento acontece através da Portaria Nº 1.011 de 24 de abril de 2014 e vigora até 31 de dezembro de 2016, também expedida pelo Gabinete Civil da Governadoria do Estado de Goiás. Esta portaria convalida os atos pedagógicos regulares praticados pela referida instituição de ensino, alusivos ao curso de Letras, compreendidos entre o período de 1º de janeiro de 2012 até a data de vigência da referida portaria, ou seja, 31 de dezembro de 2016.

O curso de Letras destaca-se através de um expressivo papel no mercado de trabalho através da formação de profissionais que tem atuado com destaque em diversas áreas, o que pode ser observado através do demonstrativo do *Percentual de funções docentes com Curso Superior por município – 2015*, verifica-se que 93,7% dos professores que atuam nos Anos Finais, 94,4% no Ensino Médio e 100% da EJA, nas esferas Estadual e/ou Municipal, na rede pública ou privada do município possuem curso superior, concluídos em sua maioria na UEG de São Miguel do Araguaia.

⁷ Fonte: Secretaria Acadêmica do *Campus* São Miguel do Araguaia.

⁸ Os Cursos de Licenciatura Parcelada foram cursos de licenciatura oferecidos em módulos para professores da rede pública estadual e municipal e que se adequavam às condições dos professores/alunos que se encontravam impossibilitados de se afastar de suas atividades docentes.

O curso também atende diretamente aos municípios de Mundo Novo, Nova Crixás e Bonópolis em Goiás e os municípios de Araguaçu, Dorilândia e Sandolândia no Tocantins.

A formação de professores em nível superior pressupõe a formação de profissionais que ajam de forma coerente com o perfil necessário do que se espera em uma sociedade mais democrática e justa (SOTO; GREGOLIN; ROZENFELD, 2012, p. 267). Aos professores formadores de professores cabe o estímulo à participação da construção e do desenvolvimento de uma ação educativa consciente que promova no aluno (professor em formação) suas potencialidades e capacidades de criar soluções e possíveis respostas, ou seja, uma consciência cidadã. Exercer esse papel só será possível se o professor formador for um profissional reflexivo, agente de sua própria formação e estimulador da formação de sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, a atuação docente do professor reflexivo não se esgota no imediato de sua prática pedagógica, mas remete também ao conhecimento de saber o que representa, enquanto membro de sua sociedade. Assim sendo, na promoção da profissão, os professores devem ser agentes ativos de seu desenvolvimento profissional, estendendo-se ao contexto da escola e ao projeto social que é a formação de alunos críticos e autônomos (ALARCÃO, 2003).

Porém, como afirma Gatti (2013, p. 48),

A formação de professores não tem sido assumida como dimensão institucional de primeira linha, apesar de a universidade manter inúmeros cursos cuja maioria dos egressos terá como destino o ensino. Procura-se hoje uma universidade que assuma, de fato, sua responsabilidade social em face das questões do ensino em seus diferentes níveis.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEG do ano de 2015, do *Campus* São Miguel do Araguaia, descreve assim o seu objetivo geral do curso:

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. (PPC, 2015, p. 19).

É preciso uma reflexão sobre este trecho em destaque a partir da concepção da perspectiva intercultural, entendendo a língua como um fenômeno social linear e não

fragmentado como acontece muitas vezes nos processos de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, de forma a oportunizar um direcionamento reflexivo do aluno.

[...] Desse modo, a interculturalidade emerge no processo de negociação de significados no momento de interação humana, não se estabelecendo por uma relação dialógica de extremos, mas na construção de sentido e de símbolos culturais conforme os aspectos sócio-históricos individuais dos participantes. (MATIAS, 2017, p. 34).

Apesar dos aspectos interculturais serem de extrema importância para o processo de identificação, reconhecimento e ressignificação da linguagem, nenhuma ementa do curso contempla essa temática.

Também, ao continuarmos na análise do mesmo trecho, quando diz “... capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito...” (PPC, 2015, p. 19), devemos nos atentar para a compreensão sobre qual forma os momentos de inserção na língua serão levados à discussão numa perspectiva crítico-reflexiva de forma a contextualizar em suas práticas as diversas maneiras de compreensão dos fenômenos sociais. Como nos mostra Almeida (2017), quando diz:

[...] o currículo e seus conteúdos, as falas dos/as alunos/as e do/a professor/a, o material didático utilizado durante as aulas e até mesmo a sala de aula e suas complexidades podem se constituir brecha para pensarmos o universo escolar; podem se constituir instantes que nos permitem discutir questões de preconceito, de exclusão, de opressão, de racismo e de tantas outras formas de sofrimento e de dor que perpassam as nossas práticas e as práticas dos/as nossos/as alunos/as; podem se transformar em momentos que nos permitem refletir com os/as nossos/as alunos/as sobre uma escola coerente com as suas realidades; podem se constituir incidentes que nos permitem vislumbrar atitudes em busca de um mundo melhor e menos desigual; enfim, podem viabilizar problematizações que apontam para a pluralidade de perspectivas e de maneiras de compreender o mundo e a nós mesmos/as. (ALMEIDA, 2017, p. 50).

Sendo assim, de acordo com o PPC do curso, o curso de Letras tem como objetivo inicial a formação de professores para a educação básica com habilitação Português/Inglês e suas respectivas literaturas. Os cursos de Letras da UEG estão estruturados nos seguintes eixos de formação: Educação, Língua Portuguesa/Linguística, Língua Inglesa e Literaturas. Para isso, a matriz curricular apresenta características que são voltadas para a formação

específica do acadêmico e a formação geral e pedagógica. Porém, é preciso uma reflexão de como está ocorrendo essa formação tão ampla com uma matriz curricular tão diversa, o que nos leva a (re)pensar a profundidade dessa formação e os objetivos a serem alcançados por ela.

No mundo globalizado, o papel das línguas estrangeiras para a formação do cidadão justifica-se pela sua relevância social por se tratar de um instrumento para instrução, para promover a solidariedade e a cidadania (LEFFA, 2006).

Alguns trechos do PPC de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia merecem algumas considerações. Vejamos:

[e]m relação ao ensino de Língua Inglesa o curso proporciona situações de comunicação real para o exercício da língua alvo, inserindo o graduando na realidade atual do mundo globalizado, quanto à utilidade dessa língua como código lingüístico e cultural da expressão humana. Neste aspecto a gramática prescritiva da língua não será o foco do estudo, contudo não será descartada a possibilidade de explicação de regras gramaticais para maior clareza acerca da normatização da língua, uma vez que essa proposta adequa-se ainda aos Parâmetros Curriculares Nacionais e Estaduais. (PPC, 2015, p. 8).

Primeiramente, algumas situações de comunicação real para o exercício da língua-alvo acontecem através de situações simuladas em sala de aula, nas quais o graduando participa, muitas vezes, de forma mecânica, sem a compreensão necessária da atividade que está sendo proposta naquele momento. Também, o texto em destaque informa que a gramática prescritiva da língua não será o foco do estudo, mas também não menciona como será feita a inserção das discussões acerca dos estudos de linguagem de forma a atender às propostas da disciplina.

Sendo assim, seria importante propor aulas que levassem em consideração que o ensino de língua estrangeira não é meramente uma ação de decodificação de uma língua, ou mesmo busca de significados estáticos. Reduzir as funções da língua inglesa ao simples reconhecimento de vocabulários específicos das lições aplicadas nas aulas, por exemplo, demonstra uma falta de reflexão mais profunda acerca das formas de presença da LI no mundo do indivíduo, um discurso de neutralidade da língua como se a mesma já existisse independente de quaisquer fatores sociais (PENYCOOK, 2007).

Com o objetivo de formar cidadãos reflexivos e participativos, faz-se necessário o exercício da LI através de uma postura que extrapole a compreensão superficial e que

possa envolver, numa estratégia participativa, os sujeitos em questão por meio de textos significativos. O aluno precisa ler e compreender os diversos materiais, visuais ou orais, apresentados a ele, porém, é preciso que o mesmo consiga perceber as ideias, os discursos e as possibilidades existentes além das linhas e imagens dos diversos textos. Sobre isso, Moita Lopes e Rojo (2004 apud ROJO, 2009, p. 108) salientam que textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social.

Ao se referir à inserção do graduando na realidade atual do mundo globalizado, quanto à utilização da língua (PPC, 2015, p. 8), é necessária a reflexão sobre o que de fato ocorre nas aulas de LI do *Campus São Miguel do Araguaia*. Embora o caminho ainda seja longo, para que haja uma comunicação em nível global, é preciso também que professores e alunos aprendam e aceitem a pluralidade da língua inglesa, suas similaridades e diferenças em relação ao inglês padrão percebendo a língua e suas variantes de forma positiva.

3.2 As Políticas Educacionais e sua importância para a formulação do Projeto Pedagógico de Letras da UEG – *Campus São Miguel do Araguaia*

Considerando uma visão mais ampla sobre as Políticas Educacionais, no contexto da formação em nível superior em instituições públicas, diversos têm sido os desafios, principalmente quanto aos cursos de formação de professores. Tradicionalmente mantidos à margem dentro do contexto universitário, muitos desses cursos de formação docente têm passado por grandes dificuldades de natureza diversa. A esse respeito, políticas públicas de formação de professores no Brasil necessitam de uma discussão mais aprofundada com o intuito de se compreender a realidade atual.

São vários os documentos que discutem e/ou normatizam o ensino-aprendizagem de língua inglesa nos diversos níveis de ensino. Conhecê-los, sem dúvida, é tarefa necessária a todo docente da área de língua inglesa para entender como o ensino de língua inglesa é visto e também para melhor compreender a legislação que discorre acerca do seu ensino, no que diz respeito à formação em nível

superior.

Discutir políticas de formação de professores no Brasil demanda uma abordagem que engloba as instâncias superiores, de onde emergem decisões acerca do funcionamento das políticas nacionais. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), e, por conseguinte, suas subdivisões, em especial aqueles setores dedicados à educação superior e que tratam da formação de professores, ganham lugar de destaque e seu papel deve ser alvo de debate.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é composto pelas Câmaras de Educação Básica (CEB) e de Educação Superior (CES), sendo instituído com o intuito de desenvolver “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1996, n.p., art.7º).

Enquanto órgão de Estado, o CNE tem, pois, a função de estabelecer normas condizentes com a legislação em vigor para a educação escolar nos seus vários níveis, aqui interessando a educação superior. Nesta, várias são suas atribuições que se resumem a instituir referências e normas para os diversos cursos e programas de formação em nível superior. Dentre as responsabilidades, merece destaque a tarefa de “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação” (BRASIL, 1996, n.p., art. 9º, alínea d).

Também, o estudo da LDB mostra-se necessário, já que essa lei expressa, de maneira efetiva, a harmonia existente entre ações políticas e reformas educacionais propostas pelo governo brasileiro, da década de 1990, e a orientação de organismos internacionais. Ou seja,

[a] nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma sucessão de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações, nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os padrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades – educação infantil, educação básica e educação superior – que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos de descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e/ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas

formas de centralização e controle por parte do poder central. (DOURADO, 2001, p. 50).

Em decorrência dessas modificações, a formação docente configura-se como uma capacitação pedagógica de caráter técnico na qual se busca, de maneira geral, uma titulação e não propriamente a aquisição de melhorias na formação e nas condições de trabalho. Em consequência, temos aí a presença de uma fragmentação na formação profissional do educador, que deveria caminhar para uma perspectiva mais completa.

E se levarmos para o que é esperado do professor, a partir da LDB e das DCN, constatamos que tais documentos afirmam também os princípios neoliberais, pois posicionam as questões educacionais a um segundo plano, com o intuito de mostrar as carências dos estabelecimentos de ensino, para propagar a necessidade de privatização.

Essas reformas na educação, ditadas pelo Banco Mundial para o Brasil e vários países da América Latina, representam uma proposta articulada organicamente, um pacote de medidas a partir de uma ideologia neoconservadora e neoliberal, com um viés economicista no enfoque da educação, isto é, tratando a educação, a cultura e a política com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado. A reforma educativa passou a ser entendida como restrita a uma reforma do sistema escolar, que precisa ser urgentemente mudado. (CORRÊA, 2000, p. 47).

Um dos reflexos das políticas de formação de professores dos anos de 1990 é a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pela lei 9.131/1996, a mesma que cria o CNE, dando-lhe a função de deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo MEC. Consoante a essa deliberação, dá-se a aprovação do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002). De acordo com Freitas (2002, p. 151):

[...] seu conteúdo aborda desde as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos futuros professores, carga horária, passando pela questão da avaliação – de curso e dos professores – até a organização institucional e pedagógica das instituições formadoras.

Também, no que concerne à formação de professores, a adoção da matriz por competências está presente nas políticas públicas de formação. Em especial, merece

destaque o texto da resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No texto, está explicitado que a concepção de competência é: nuclear na organização dos cursos de formação de professores, referência para os processos de avaliação e certificação, orientadora de uma organização institucional, finalidade da formação (BRASIL, 2001a).

Também, o PNE adota como diretrizes para a educação superior:

[a] diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não-ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para esse nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase no papel da educação a distância. [...] [Essas, entretanto, são marcadas pela] ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que, certamente, resultará na concretização de novos formatos de privatização desse nível de ensino, respaldada pela interpenetração entre a esfera pública e a privada. (DOURADO, 2001, p. 243-244).

Em contexto mais específico para o curso de Letras, entender como tem se dado a formação inicial de professores de língua inglesa requer, inicialmente, que seja empreendida uma discussão sobre como o ensino dessa LE tem sido compreendido nacionalmente.

Um dos indicadores da situação atual desse ensino vem a ser o que pregam os documentos oficiais os quais têm sido disponibilizados e que versam acerca do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, focando na língua inglesa, nos três níveis de ensino. Nesse sentido, compreender o que eles defendem concernente ao ensino de língua inglesa, bem como compreender a sua lógica de elaboração e a conexão desses conceitos existentes nesses documentos com o que apregoa o PPC do curso de Letras e as evidências das práticas vivenciadas nesse curso, mostrou-se de fundamental importância para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dentre os documentos que precisam ser abordados, destaca-se, de uma maneira mais geral, a LDB, visto que aborda a educação básica, ou seja, o ensino fundamental e médio, bem como a educação superior. De maneira mais específica, merecem atenção especial os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira do

ensino fundamental e do ensino médio, além das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM), na parte dedicada ao ensino de línguas estrangeiras. Por fim, é preciso que se analisem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, posto que vem a ser o documento específico da área, dedicado ao ensino superior.

Toma-se, agora, como elemento de análise, o Projeto Pedagógico do curso de Letras habilitação Português-Inglês da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia, com base no que é preconizado nos documentos supracitados e estudados ao longo do presente trabalho.

3.3 A Organização Curricular do Curso de Licenciatura em Letras: reflexões sobre o ensino de inglês

Avaliar a realidade do ensino de língua inglesa no Brasil significa considerar como tal disciplina tem sido vista no contexto da escola regular, especialmente pública. Sobre isso, Almeida Filho (2007) sinaliza problemas de duas naturezas: relacionados ao ensino propriamente dito e a outras questões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem.

Essa realidade, trazida pelo autor, quando trata do ensino público na educação básica, advém de uma série de fatores, dentre os quais merece destaque a falta de condições objetivas para a materialização do ensino de língua inglesa. Dentre essas, vale considerar a questão do número excessivo de alunos em sala de aula, o que dificulta a realização de um ensino comunicativo, fato ao qual o ensino superior também está sujeito.

Entende-se que um Projeto Pedagógico de Curso é o documento que reflete o posicionamento de um grupo no momento de sua produção, funcionando como centro organizador das ações docentes.

Por isso, o projeto contém os valores desse grupo, historicamente marcados pelo instante de produção, que norteia as ações do próprio grupo no período posterior à publicação. Além disso, os resultados esperados em relação aos alunos egressos refletem esse posicionamento fixado no documento escrito. Desse modo, é firme a convicção de

que um documento dessa natureza deva ser constantemente rediscutido em seu posicionamento com o objetivo de adequá-lo às mudanças sociais que pressionam os sentidos constituídos no texto, promovendo a reformulação dos princípios e garantindo a evolução do material pela adequação aos novos sentidos produzidos.

O Curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia oferta disciplinas de Língua Inglesa I a VI em modo semestral, como disciplinas do Núcleo Específico do curso, ou seja, disciplinas que atendem às especificidades de formação de cada curso, distribuídas a partir do terceiro período/semestre.

São ofertadas conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Área dos Estudos Linguísticos – Língua Inglesa

	Componentes Curriculares	CR¹	CHS²	CHT³
01	Língua Inglesa I	04	04	72
02	Língua Inglesa II	04	04	72
03	Língua Inglesa III	04	04	72
04	Língua Inglesa IV	04	04	72
05	Língua Inglesa V	04	04	72
06	Língua Inglesa VI	04	04	72

1-Crédito 2-Carga Horária Semanal 3-Carga Horária Total

Fonte: PPC/Letras (2015)

Ainda, de acordo com a Resolução CsU nº 682 (GOIÁS, 2014a)

Art. 5º O **núcleo específico** é composto por componentes curriculares que contemplam as especificidades de formação de cada curso, subdividido em:

I – **componentes curriculares** condizentes com as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, que serão propostos pelos Colegiados de Curso, definidos em Fóruns de Curso e aprovados pelo o CsA;

II – **componentes curriculares** que considerarão as especificidades da região em que o curso está sediado, que serão definidos pelo Colegiado de Curso e homologados pela Câmara de Graduação da UEG. (Grifo nosso).

Ainda sobre as disciplinas de núcleo específico destinadas à prática de Língua Inglesa, encontramos as de Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa I, ministrada no 1º Período; Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa II, ministrada no 2º Período; e Laboratório de Comunicação Escrita, ministrada no 7º Período, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Área dos Estudos Linguísticos – Laboratório de Língua Inglesa

	Componentes Curriculares	CR¹	CHS²	CHT³
01	Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa I	04	04	72
02	Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa II	04	04	72
03	Laboratório de Comunicação Escrita	04	04	72

1-Crédito 2-Carga Horária Semanal 3-Carga Horária Total

Fonte: PPC/Letras-2015

Pode-se constatar, a partir dos dois quadros apresentados, que a carga horária destinada ao Ensino da Língua Inglesa é insatisfatória, perfazendo um total de 432 horas teóricas e 216 horas práticas. Se considerarmos que o curso tem como objetivo em seu Projeto Pedagógico “preencher as lacunas existentes no ensino de Língua Inglesa, uma vez que o mundo globalizado exige um cidadão consciente que poderá transformar o meio que está inserido” (PPC, 2015, p. 72), a quantidade de horas destinadas às ações voltadas a esse objetivo poderá ser insuficiente.

Com relação às atividades voltadas ao uso das TDIC, ao observarmos a ementa da disciplina Língua Inglesa I, constatamos que nenhuma menção é feita para se trabalhar ferramentas digitais como recursos auxiliares do professor da disciplina nem tampouco são abordados aspectos do letramento digital. Nesse sentido, uma parte do papel de inserção social no mundo hodierno fica comprometida, já que, como discutido neste capítulo, a habilidade de lidar com o mundo digital se faz presente nos dias atuais. Nota-se a preocupação com o desenvolvimento das habilidades oral e escrita através de funções comunicativas, o que poderia ser bastante explorado se mencionasse, por exemplo, o

desenvolvimento de tais habilidades utilizando ferramentas tecnológicas. A ementa da disciplina descreve

[o] desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas através de funções comunicativas e estruturas básicas da língua inglesa. Temas e situações relacionadas à identidade e experiências cotidianas, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação nas relações socioculturais. Projeto de Prática Complementar: Prática Musical. (PPC, 2015, p. 117).

Apesar da referência ao desenvolvimento das habilidades numa perspectiva sociocultural, na prática ainda existem lacunas quanto às reflexões proporcionadas pelos professores formadores da disciplina. Isso fica claramente evidente nos planos de cursos das disciplinas de Língua Inglesa e Laboratório de Comunicação Oral e Escrita. Em muitas situações, os mesmos ainda se mantêm alinhados a uma perspectiva tradicional de formação e ensino de línguas, em que são sugeridos modelos para que os futuros professores possam utilizar em suas práticas, desconsiderando por completo a perspectiva sociocultural nas atividades proporcionadas. É imprescindível que o professor formador observe essas práticas na tentativa de buscar uma postura mais reflexiva de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua.

Portanto, e na tentativa de propor atividades de maior interação, o uso de ferramentas tecnológicas pode ser incorporado às aulas e é de grande valia para o aprendizado de inglês como LE, uma vez que parece haver um consenso entre os pesquisadores de que esses recursos promovem maior motivação, são mais interativos, auxiliam no aprendizado e melhoram o desempenho dos aprendizes no idioma, tornando possíveis os meios de inclusão digital e social. Segundo Warschauer (2004), o objetivo de ensinar línguas vai além da simples memorização de regras gramaticais e itens lexicais ou até mesmo do desenvolvimento de habilidades comunicativas. Para o autor, o objetivo de ensinar uma língua estrangeira é promover o desenvolvimento humano e social de uma comunidade e essa é a razão pela qual a tecnologia é tão importante.

A inserção das TDIC no ensino de língua inglesa traz um repensar nas metodologias de ensino que aí estão, pois a aprendizagem de língua vai muito além de desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. Faz-se necessário, então, fazer uso dessas tecnologias como nova forma de construção do conhecimento.

3.4 A Matriz Curricular do Curso de Letras: reflexões sobre o uso das TDIC

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o profissional em Letras 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.

Portanto, faz-se necessário entender em que medida as instituições de ensino superior, mais especificamente a UEG, preparam e oferecem ao profissional de Letras a formação para o letramento digital através de uma ação reflexiva das novas formas de acesso às novas demandas da sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias cumprem um duplo papel: difundir os princípios de reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias, o que inclui tratamento pedagógico para as TDIC com o objetivo de inserir o aluno no ambiente digital.

Espera-se que o currículo reflita os princípios, os objetivos e as intenções de um projeto educativo e nas instituições escolares, como mediador do ato pedagógico. Tomar esse documento como objeto de pesquisa implica reconhecê-lo como um componente de fundamental importância na concretização das ações pedagógicas que se desenvolvem no contexto da estrutura e funcionamento de um sistema educacional.

Torriglia (2008) propõe essa correlação entre o currículo, a formação e a prática docente com vistas a uma aprendizagem produtiva aos que serão beneficiados pela mesma.

Todas as dimensões e mediações inerentes à organização curricular, ao currículo e à produção de conhecimento, de maneira direta ou indireta, interessam à formação e à prática docente. Entre tais dimensões e mediações salientamos o papel da linguagem, o sentido de conhecer a realidade e o conceito de cotidiano, aspectos imprescindíveis para as escolas, a prática docente e os processos formativos (inicial ou contínuo). (TORRIGLIA, 2008, p. 2).

Snyder (2008, p. 183-212) mostra que “o currículo envolve ideologias e que a visão de educação afeta a visão de currículo. Concepções afetam os objetos de ensino a serem abordados”. Nesse sentido, desenvolver a consciência crítica nos currículos passa pela cooperação entre sujeitos e reflexão sobre linguagem e poder. As questões de currículo para o ensino virtual se impõem à medida que essa modalidade de formação de professor

precisa dar conta da área específica, mas também das questões pedagógicas. É importante salientar que o uso das TDIC tem que estar integrado ao currículo escolar e universitário como forma de estímulo à produção e busca constante de novos conhecimentos. Eis um grande desafio para este novo modelo de ensino/aprendizagem/formação.

A todo momento, temos provas de que os atuais avanços tecnológicos provocam transformações nas formas de comunicação, nos processos produtivos, na organização do trabalho e na conseqüente formação de recursos humanos. As inovações tecnológicas e seus impactos nas práticas de leitura e de escrita atuais levam-nos a pensar que devemos trabalhar com gêneros digitais nas escolas. Esse aspecto encaminha para o desenvolvimento do letramento crítico. Monte Mór (2012) destaca o quanto é importante o trabalho do letramento crítico para auxiliar e estimular os alunos a refletirem sobre a realidade na qual estão inseridos, provocando mudanças significativas. Portanto, é importante que sejam elaboradas, desenvolvidas e implementadas propostas para a integração dessas tecnologias no cotidiano escolar, a partir de conteúdos curriculares específicos.

Tal crença sustenta-se, primeiramente, nas orientações dos PCNEM (2000), segundo as quais:

[a]s novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar.

[...] Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

[...] Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida (PCNEM, 2000, p. 11, 12, 13).

Vale notar que não há, nesses documentos, referência específica ao uso dos gêneros digitais, mas a importância dada ao uso das TDIC no ensino justifica a inclusão do estudo dos gêneros digitais no contexto escolar. Contudo, os professores poderão oportunizar o ensino através da compreensão e produção de sentidos a partir das tecnologias e da multimodalidade, obtendo mais êxito se aprenderem assim na graduação.

Também podemos nos valer do que apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (DCNL). O curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades, entre outras: 1) preparação

profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; 2) percepção de diferentes contextos interculturais; e 3) utilização dos recursos da informática. Quanto ao perfil do egresso, os formandos devem ser capazes de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.

Paiva (2004, 2013) destaca entre os pontos centrais das diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, o preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação, garantindo, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias de informação e da comunicação.

Também, os cursos de Ensino Superior têm sua identidade inscrita em um projeto político-pedagógico e o que confere clareza a este documento é a sua intencionalidade. O projeto é uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade, da educação e do homem. “É uma proposta de ação político-educacional e não um artefato técnico” (VEIGA, 2010, p. 186).

Diante do que prescrevem esses documentos oficiais, pode-se imaginar que, de acordo com a Matriz Curricular do Curso de Letras reelaborada em 2015, a UEG, *Campus São Miguel do Araguaia*, esteja formando profissionais capazes de entender, eficaz e criticamente, os gêneros textuais e os gêneros digitais em particular. Como nos sugere Snyder (2009, p. 33),

em tempos digitais em que textos que assumem posições extremas sobre as novas tecnologias representam um aspecto dominante do nosso panorama cultural, temos um conjunto de responsabilidades adicional. Precisamos nos assegurar que nossos alunos adquiram competência crítica para que compreendam o panorama de letramento contemporâneo e então possam participar efetivamente na vida após a escola e no trabalho como cidadãos informados e ativos. Proporcionar oportunidades cuidadosamente estruturadas para os alunos desenvolverem as habilidades de letramento e um forte senso de ceticismo instruído é mais importante do que nunca.

No entanto, nos oito semestres de duração do Curso de Letras, observa-se que apenas no 1º Período é ofertada ao aluno a disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção Textual, que contempla o estudo, a investigação e a oportunidade de conhecimento de

novas práticas de letramento proporcionadas pelas TDIC de modo explícito. Observa-se que, em muitos casos, os professores de outros conteúdos atribuem a essa única disciplina a oportunidade de uso dessas tecnologias, privando os alunos de vivenciarem essa utilização em outros contextos. O que deve ser levado em consideração, nesse caso, é que o fato de existir na matriz uma disciplina voltada para este fim não inviabiliza a utilização das TDIC de forma ampla em todos os conteúdos ministrados no curso. Pelo contrário, nessa perspectiva, a sociedade tecnológica requer professores que vão além do uso da lousa e do giz em suas práticas formativas. Essa nova sociedade digital também requer um professor preocupado em aliar as TDIC ao ensino numa perspectiva interacionista, proporcionando a aprendizagem significativa e a construção do conhecimento pelos alunos.

Conforme a Matriz Curricular do Curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia, constam no 1º Período do curso as seguintes disciplinas:

Quadro 5 – Matriz Curricular do Curso de Letras da UEG

Núcleo	Disciplinas Obrigatórias	CHS	CHT
Comum	DIVERSIDADE, CIDADANIA E DIREITOS	4	72
Específico	LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA	4	72
Comum	LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL	4	72
Específico	LÍNGUA PORTUGUESA I- HISTÓRIA DA LÍNGUA	4	72
Modalidade	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	4	72

Fonte: Matriz Curricular do Curso de Letras-UEG (2015)

É interessante observar que a disciplina Linguagem, Tecnologias e Produção Textual revela, implicitamente, em seu nome, a preocupação com a leitura e a produção de textos, os diferentes tipos e gêneros textuais e a utilização das tecnologias, porém, ao analisarmos o texto da ementa, podemos observar que não existe uma referência explícita ao estudo dos gêneros digitais e à sua utilização.

[L]inguagem, processos comunicativos, formas e tecnologias. Práticas de leitura e interpretação de textos. Tipos e gêneros textuais. Produção de textos: planejamento, estrutura (microestrutura – coesão e macroestrutura -coerência) e construção (clareza, concisão, progressão). Aspectos gramaticais da produção de textos. (PPC, 2015, p. 114).

É certo que a inclusão de momentos voltados para o letramento digital em outras disciplinas e períodos do curso é uma medida que poderia abrir espaços para o uso efetivo das TDIC como processos de ensino e aprendizagem em várias propostas de formação.

Entretanto, a formação inicial não é somente um meio, ela é também um fim, quando se pensa que, para incorporar as TDIC à educação pela via da formação inicial de professores, é preciso, antes, incorporá-las a essa formação. Nesse sentido, Barreto (2003) ressalta a necessidade de formar professores no e pelo trabalho com essas tecnologias, de modo a não lhes atribuir o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades.

3.5 Sugestões de reformulação de ementas das disciplinas de Língua Inglesa e Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa para a Matriz Curricular e possíveis alterações no PPC do Curso de Letras da UEG

Na corrida contra o tempo, no que diz respeito ao ensino de inglês e ao uso das TDIC, faz-se necessária a busca por conhecimento mais especificamente no que diz respeito à formação inicial de professores. A fim de dar uma contribuição para o uso informado de algumas tecnologias digitais no ensino de inglês, analisamos algumas interfaces que podem ser usadas no ensino/aprendizado de inglês e aplicado na elaboração de ementas específicas das disciplinas do curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia.

Partindo de várias reflexões aqui elencadas, é incontestável a abrangência em que estão estabelecidas as TDIC, sendo postas como membro estruturante de um renovado fazer pedagógico. Também, elas podem compor outros formatos para percepções tradicionais de ensino e aprendizagem, sendo importante incorporá-las não apenas para ampliar o acesso à informação, mas para gerar uma nova cultura do aprendizado, que favoreça a construção do conhecimento e a comunicação (KENSKI, 2012).

Dessa forma, as TDIC podem cooperar com o processo de ensino e aprendizagem através da utilização de pesquisas em sites educativos, livros digitais, *blogs*, *podcasts*, *videocasts*, *wikis*, *webquest*, dentre outros. Muitos espaços educacionais já possuem equipamentos como computadores, projetores multimídia, lousa digital, o que estimula o aluno a deixar de ser mero espectador para se tornar construtor do seu conhecimento. E, como já mencionado nesta pesquisa, o professor passa a ser o mediador do processo de

construção de conhecimentos de seus alunos, permitindo que eles exercitem sua imaginação e inteligência a serviço do desenvolvimento e da emancipação, fazendo o melhor uso possível desses recursos (LEVY, 1999).

Tecnologias e conhecimentos se complementam para gerar novos conhecimentos que possibilitam entender as problemáticas atuais buscando opções para as mudanças do dia a dia e a edificação da cidadania.

Portanto, faz-se necessário que as ementas das disciplinas contemplem o uso das TDIC em suas propostas, já que o objetivo das TDIC não é o de simplesmente transmitir conteúdo, muito menos instrumentar a informatização do processo de ensino e aprendizagem, mas sim colaborar com as mudanças na educação, facilitando o acesso à informação, já que é possível aprender estando em lugares diferentes, permitindo a criação de situações de aprendizagens ricas, complexas e diversificadas (PERRENOUD, 2000).

Percebo ainda que, ao observarmos a seguinte ementa da disciplina Língua Inglesa I do 3º Período do Curso de Letras, poderíamos sugerir uma reflexão com os professores do curso de modo a inserir estas alterações de modo mais dialógico e de forma que as atividades propostas abrangessem o uso das TDIC como forma também de estímulo ao desenvolvimento diversificado desses conteúdos. O texto propõe:

Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas através de funções comunicativas e estruturas básicas da língua inglesa. Temas e situações relacionadas à identidade e experiências cotidianas, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação nas relações socioculturais. Projeto de Prática Complementar: Prática Musical. (PPC, 2015, p.117).

Uma possível sugestão de texto seria:

Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas através de funções comunicativas e estruturas básicas da língua inglesa **observando as novas práticas de linguagem e os novos gêneros inaugurados a partir do uso social das TDIC**. Temas e situações relacionadas à identidade e experiências cotidianas, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação nas relações socioculturais. **Conhecer e utilizar de forma reflexiva os recursos oferecidos por meio das ferramentas e ambientes digitais**. Projeto de Prática Complementar: Prática Musical (Grifo nosso).

Nota-se que, pelo uso dos recursos tecnológicos, o aluno tem a possibilidade de adquirir autonomia, construir seu conhecimento, interagindo e compartilhando com diversas pessoas, desenvolvendo, assim, suas habilidades comunicativas do uso da língua. Essa proposta não é garantia de uma rápida mudança de pensamento por parte dos professores formadores, mas possibilita e ameniza a lacuna causada pela ausência dessa formação para as tecnologias, levando os professores a refletirem sobre como inserir tais práticas em suas aulas. É preciso levar em conta também a realidade local que precisa ser compreendida e adaptada, bem como a importância da reflexão dos professores formadores sobre a reformulação de suas práticas em um contexto mais dinâmico conforme às mudanças ocorridas e perante aos novos recursos tecnológicos.

Em uma outra ementa da disciplina de Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa I, ministrada no 1º período do Curso de Letras, pode-se observar o seguinte texto:

Introdução à compreensão e produção oral em língua inglesa através do aluno a diversos gêneros textuais/discursivos em situações familiares e habituais. Introdução às situações prático-discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua. (PPC, 2015, p.117).

Aqui, nota-se claramente que as atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de uso da língua poderiam ser mais bem trabalhadas se houvesse a interação dessas situações prático-discursivas também em ambientes virtuais e multimodais, os quais poderiam oportunizar o contato interativo e colaborativo com as situações sugeridas no texto. Dessa forma, o texto sofreria a seguinte alteração:

Introdução à compreensão e produção oral em língua inglesa através do aluno a diversos gêneros **de linguagem** em situações familiares e habituais. **Oportunizar a inserção das TDIC em situações prático-discursivas da língua inglesa** mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes desta língua, **bem como a interação em atividades ofertadas por meio dos ambientes virtuais**. (Grifo nosso).

Dessa forma, as TDIC proporcionam grandes oportunidades dinamizadoras, mas também geram outras exigências, principalmente para a educação. Acompanhar todo esse crescimento tecnológico, apesar de necessário, não é algo simples, já que o interesse de muitos professores em oportunizar o acesso a essas ferramentas é pouco.

É preciso levar o professor a repensar e ressignificar as suas práticas através de uma reflexão sobre as demandas que surgem constantemente em todos os contextos acerca das TDIC. Como salienta Masetto (2000, p. 143),

As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter a esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, dêem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada.

Espera-se, também, que os professores desenvolvam uma nova relação com os saberes, que requer um novo ensino e uma nova postura docente, de modo que estas se traduzam em metodologias ativas e práticas inovadoras cujo foco esteja na construção do conhecimento dos alunos.

Não se tem a pretensão de que o professor conheça e domine todas as ferramentas tecnológicas existentes, pois saber utilizar todos esses instrumentos é algo complexo, considerando que em seu cotidiano há um excesso de trabalho docente exigido pelo sistema educacional. Mas é importante que ele esteja em busca de saberes que amparem a utilização desses recursos no espaço da sala de aula, sendo que o domínio pedagógico sobre o conteúdo a ser estudado também é um fator imprescindível para que haja resultados satisfatórios nesse processo.

Em vista disso, preparar os professores de professores em formação para acompanhar esse progresso configura-se com um desafio. Não se pretende apresentar as TDIC como a solução de todos os problemas educacionais, todavia, espera-se que esses aparatos possam trazer subsídios para o trabalho docente, para isso é proeminente que o professor aprenda a gerenciar os novos espaços de aprendizagem, adquirindo os conhecimentos e habilidades necessários para lidar com este novo perfil do aluno, aquele que está sempre “conectado”.

As ideias de Castells (2003) trazem contribuições, quando diz que a internet e a

tecnologia educacional só são proveitosas quando os docentes se mostram preparados para realizar o seu uso. Nessa perspectiva, frequentemente há uma demora entre o investimento tecnológico por um lado e o investimento na formação de professores, por outro. Essas impressões a respeito das TDIC, a partir do cenário apresentado, indicam que a reflexão sobre seus usos, as possibilidades e as limitações sucedidas em torno delas, torna-se imprescindível, pois estão longe de representar algo passageiro. Não é apenas uma evolução tecnológica, são rompimentos de paradigmas, mudanças de princípios da educação, especialmente com relação ao pensamento.

Há algumas décadas, já indicava McLuhan (1974, p. 13): “estamos entrando na nova era da educação, que passa a ser programada no sentido da descoberta, mais do que no sentido da instrução”. Portanto, a formação de profissionais para atuar nesses novos contextos, é de ampla urgência, já que serão eles os mediadores do uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a fim de que elas possam contribuir para uma melhora na educação para gerar cidadãos autônomos e competentes.

De acordo com Pimentel (2007), percebe-se uma grande dificuldade do professor ao utilizar tais recursos em sua prática pedagógica. De fato, um dos motivos que influenciam essa realidade é a falta de conhecimento sobre as ferramentas tecnológicas, uma vez que nem mesmo as antigas práticas de uso com o computador foram adequadamente incorporadas com persuasão e assimilação. Reconhece-se que essa inserção das TDIC no contexto escolar constitui-se como um desafio, pois vários docentes não receberam formação inicial para realizarem tal uso. Apesar disso, essa ação faz-se necessária pela capacidade que as tecnologias podem desencadear. Nesse aspecto, a EaD pode ser uma modalidade de ensino interessante, que oferece oportunidades de formação docente, podendo, assim, ampliar seu campo de estudo, trazendo mudanças significativas nesse cenário pedagógico.

Após a leitura e a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia, foi possível verificar que existe pouca ou quase nenhuma referência quanto à utilização das TDIC no documento. Nele também não estão presentes disciplinas nem há referências às tecnologias nas ementas do curso.

Portanto, entender como se situa o curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia diante da emergência das TDIC e de sua repercussão no plano das relações interpessoais e interdisciplinares do currículo constitui um passo importante para

compreender sua influência na construção de sentidos dos discursos dos professores formadores e em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi com o objetivo de analisar a formação inicial de professores de inglês graduados pela Universidade Estadual de Goiás, como também analisar essa formação para o uso das TDIC, tomando como base o estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Letras habilitação Português-Inglês do *Campus* São Miguel do Araguaia, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as demais exigências legais para a área em exame, que se realizou este trabalho.

Ao retomarmos os pressupostos anteriormente apresentados, é pertinente considerar que as tecnologias são criações humanas, e que, como tal, retratam o tempo e a cultura em que são criadas (CAVALCANTI; SIGNORINI, 2010), podendo contribuir para maior integração na vida em sociedade. Ao serem trazidas para o contexto educacional, as TDIC podem assumir o papel de ferramentas facilitadoras da construção do conhecimento. Nesse sentido, o contexto socioeducacional atual exige do professor mais do que o domínio do conteúdo e da técnica para transmiti-lo. Busca-se a superação de uma relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico e a prática na sala de aula. Portanto, é preciso valorizar a capacidade de reflexão e o conhecimento de práticas colaborativas durante a formação do professor. É neste pensamento que retomo os objetivos deste estudo.

Retomando os objetivos deste estudo

Como objetivos deste estudo, procurei entender 1) Qual a relação entre o que dizem os documentos oficiais e a formação do professor de inglês? 2) De que forma o PPC e a matriz curricular do curso têm contribuído para melhorar a qualificação do graduando em Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia, em termos de uso das TDIC em suas aulas?

Em resposta à primeira pergunta, observei que a relevância deste estudo esteve sempre relacionada à necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca da temática de como as TDIC estão sendo trabalhadas em ambientes de formação inicial nos cursos de Letras, de forma a contribuir para um maior entendimento sobre a formação inicial do professor de inglês graduado pela UEG - *Campus* São Miguel do Araguaia e sobre como essa formação está oportunizando a interação com essas

ferramentas em seu contexto, como forma de dinamizar as práticas educativas que envolvem o processo de ensino e de aprendizagem dessa língua.

O reconhecimento do papel do inglês e das tecnologias no atual cenário visa a preparar cidadãos para viver no mundo globalizado do século XXI, que exige novas habilidades, tais como o pensamento crítico, o letramento digital, a capacidade de integrar diferentes mídias e tecnologias, entre outras, que envolvem a noção de cidadania global. Nessa dinâmica, buscamos, através de Paiva (2004, 2005, 2015 e 2016), Kenski (2012 e 2013) e Sabota (2011, 2016 e 2017), enfoques teóricos que pudessem aprofundar a discussão sobre a concepção de formação que contrapõe a perspectiva instrumental e que apresentassem um discurso que se aproximasse da dimensão dos ambientes colaborativos. Todo esse arcabouço teórico contribuiu para que pudéssemos analisar como as TDIC têm permeado as disciplinas específicas voltadas para o ensino de inglês do curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia e, ainda, como esses usos permeiam essa formação inicial.

Em um sentido mais amplo, as análises empreendidas neste estudo sugerem que os documentos que balizam a educação no Brasil apontam para a relação e a relevância entre a língua inglesa e as tecnologias, mesmo não reconhecendo o papel da língua inglesa como língua internacional, de acesso à informação e de inclusão social no mundo globalizado e nem especificando como o uso e a incorporação da tecnologia devem ser feitos. É importante, portanto, alertar para a necessidade latente de políticas educacionais e de formação docente que deem conta de um ensino de inglês mais reflexivo e alinhado às possibilidades de multiletramentos por meio da apropriação da língua e da tecnologia como instrumentos de ação. Sendo assim, a preparação para esse ensino reflexivo e alinhado às necessidades contemporâneas da sociedade deve ser garantido inicialmente pelos cursos de formação e pelas políticas educacionais.

Em consonância com essa problemática mais pontual e em resposta à segunda pergunta citada anteriormente, tem-se uma temática mais abrangente que se relaciona a como a formação do professor de Letras no *Campus* São Miguel do Araguaia tem sido vista: de cunho excessivamente tecnicista, sem espaço para discussões mais aprofundadas e posterior construção do conhecimento.

Dessa forma, o que se vê é que a universidade atua na lógica de prestação de serviços educacionais para a comunidade acadêmica, não promovendo, portanto,

oportunidades de maior desenvolvimento intelectual, com base em um pensamento crítico que pudesse levar os estudantes a refletir acerca de sua própria formação.

Tais constatações são resultantes da análise de documentos importantes da área, a exemplo das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e de outros documentos relacionados como ensino-aprendizagem de língua inglesa, como o Projeto Pedagógico do Curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia.

Por meio das análises do PPC do referido curso de Letras, e das ementas mais específicas que abordam o estudo da língua inglesa, observamos que a utilização das TDIC como suporte de interação e apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ainda é bastante insatisfatória. Através das observações empíricas advindas da prática e da análise da realidade vivenciada no Campus, constata-se que os professores do curso, bem como os professores em formação, enfrentam algumas dificuldades quando precisam utilizar ferramentas como o computador, por exemplo. Nesse sentido, a questão do letramento digital está posta. Afinal, ser letrado digitalmente exige muito mais do que interagir com um computador e acessar um correio eletrônico.

Esta pesquisa também mostrou a importância da continuidade em estudos que envolvem as TDIC nos cursos de formação docente bem como seus desafios e perspectivas, o que suscita uma grande questão sobre os processos de ensino e aprendizagem de forma mais abrangente no processo educacional. Mostrou também que esta modalidade de educação, utilizando essas ferramentas como mola propulsora, faz sentido quando existe compromisso em oportunizar esses acessos, permitindo que a tecnologia possa ser utilizada como um instrumento que permita ao professor em formação tornar-se autônomo em sua aprendizagem, mostrando o quanto ele é capaz de assimilar e interagir de forma colaborativa e participativa.

Entretanto, com este estudo também foi possível revelar o grande desafio que o curso de Letras da UEG – *Campus* São Miguel do Araguaia ainda tem que enfrentar, o que faz com que haja uma reformulação sobre os aspectos que envolvem a aprendizagem e o desenvolvimento dos professores formadores e em formação, bem como sua forma de ensinar, revendo sua formação continuada, ampliando, assim, os horizontes a partir das novas maneiras de desenvolver de forma mais dinâmica e flexiva, suas práticas educativas condizentes com as novas perspectivas das TDIC.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia pretende formar profissionais que reflitam teoricamente sobre a linguagem, façam uso de novas tecnologias e compreendam sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (PPC, 2015). O que se observa, na verdade, é que as ementas das disciplinas de Língua Inglesa e Laboratório de Comunicação Oral em Língua Inglesa não mencionam em nenhum momento de que forma o uso dessas tecnologias poderia ser contemplado, não sendo encontrado nenhum objetivo claro acerca das reais intenções das disciplinas para tal utilização.

Vale lembrar que a proposta do PPC para as disciplinas em destaque, tanto do profissional que o Curso de Letras busca formar, como do professor de língua inglesa, é um pouco idealizada, pois há várias lacunas que merecem ser observadas, ressignificadas e reformuladas.

Uma sugestão de como contemplar essas atividades voltadas para o uso das TDIC amenizando as lacunas, seria a oferta de disciplinas na modalidade de Núcleo Livre, conforme a seguir

O núcleo livre é composto por **atividades complementares** e disciplinas de escolha dos discentes que poderão ser cursadas na UEG ou em outra instituição de Ensino Superior, prioritariamente pública”. (GOIÁS, 2014b).

O Núcleo Livre se caracteriza também por garantir a liberdade ao aluno de ampliar sua formação e poderá ser cursado a partir do 2º período do curso. A ideia seria também a de propor uma inclusão desses professores em formação aos vários tipos de interfaces e mídias nas aulas da graduação, ou fora delas, dependendo da abordagem, com propósitos bem definidos para a expansão do espaço e tempo escolar, transformando o processo de ensino e aprendizagem de inglês em um processo mais eficiente e condizente com a realidade atual.

Limitações deste estudo e últimas palavras

Como limitação deste estudo, aponta-se o pouco tempo de sua duração, o que não permitiu à pesquisadora poder investigar outras ementas de outras disciplinas do curso de Letras para analisar o uso das TDIC em seus contextos de formação.

Portanto, acredita-se que tal aprofundamento dos documentos e a investigação de outras propostas de ensino no curso de Letras poderiam ter contribuído ainda mais para as reflexões aqui pontuadas.

Diante dessa nova realidade educacional evidenciada pelo uso das TDIC em vários ambientes de aprendizagem, é preciso que o professor entenda também este novo modelo de escola que surge. E quando falamos em ambiente educacional, Almeida Filho (1998) nos remete ao fato de que a sala de aula pode se tornar um ambiente onde o aluno possa realizar ações criando e se envolvendo com uma nova língua sem, no entanto, empreender uma análise consciente do sistema. Faz-se necessário o reconhecimento por parte deste professor de seu letramento digital a fim de que possa, com fundamentação e habilidade, desenvolver atividades que necessitem das TDIC.

É fundamental que professores e alunos dominem diferentes linguagens “que vão da fluência tecnológica ao domínio de idiomas, para que possam sair do cerco fechado da sala de aula e do ambiente escolar para conectarem-se com o mundo” (KENSKI, 2012, p. 104). Também é necessário salientar que a ação do professor reflexivo e atuante jamais será substituída pelas tecnologias.

Mediante os indícios encontrados, de maneira mais ampla, pode-se considerar que a formação inicial para o uso de TDIC, ainda possui algumas questões recorrentes: falta de disciplinas no Curso de Letras do *Campus* São Miguel do Araguaia, a insuficiência de acesso a internet e uma questão emblemática: a formação do professor formador.

Também, enfatizo que a presente pesquisa não se encerra e sim se direciona a futuras pesquisas. Na tentativa de dar continuidade à discussão abordada, é perfeitamente plausível a realização de trabalhos que possam verificar os vários discursos sobre a temática aqui apresentada com a utilização das TDIC de forma a instigar os professores em formação a propiciar um ambiente escolar mais identificado com a sociedade atual e não como um espaço de resistência à tecnologia.

Por fim, saliento que este trabalho estimulou ainda mais a minha vontade em me envolver com a formação de professores, especialmente em aspectos relacionados à utilização das TDIC em contextos de formação inicial, por compreender que, por meio dessas práticas de ensino, é possível contribuir para a formação de professores mais reflexivos, colaborativos e conscientes dos fatores relevantes para o seu aperfeiçoamento profissional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística. In: **Revista Contexturas**. Ensino Crítico de Língua Inglesa, Campinas, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. (Re)Conhecer e desenvolver a competência profissional de professores de Língua Estrangeira. In: **Revista Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa. Campinas, v. 9, p. 11-20, 2006.

_____. O fazer atual da Linguística Aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (Org.) **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 115-144.

_____. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA, R. R. **Educação lingüística crítica de aprendizes de inglês**: problematizações e desestabilizações. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 55-71.

AQUINO, R. **Usabilidade é a chave para o aprendizado em EAD**. [2008]. Disponível em: <<http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. [1979]. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. pp. 277-326.

_____. O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 318.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v.7, p.123-156, 2004.

BARRETTO, E. S. S. Tendências recentes do currículo do ensino fundamental no Brasil. In: _____. **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 28

BATISTA, T. C. S. **A relação entre educação e uso das tecnologias de informação e comunicação nos marcos legais e documentos orientadores para a educação básica**

brasileira. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

BRAGA, D. B. Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social. In: KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei que aprova e fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC, 1998a. 120 p.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 1998b. 120 p.

_____. Ministério da Educação. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação. **Parecer CES/CNE n. 492/2001**. [2001a]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras**. [2001b]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior**. [2002]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. MEC/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2004.

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

_____. 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.

BRYDON, D. Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V. de A. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, p. 93-109.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Portal Educarede. [2006]. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S.C dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**. [2004]. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

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

CASTELLS, M. **Comunicación y Poder**. Madrid: Alianza Editorial, 2003.

CAVALCANTI, M.C.; SIGNORINI, I. **Língua, linguagem e mediação tecnológica**. Trab.Ling.Aplic., Campinas, 49(2), p.419-440, 2010.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V.J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-40.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. **Inside/outside; teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press, 1993.

COPE, B.; KALANTZIS, M.: 'Digital meaning and the case for a pedagogy of multiliteracies', in **Ambigapathy Pandian**. Gitu Chakravarthy and Peter Kell (Eds.), *New Literacies, New Practices, New Times*, Universiti Putra Malaysia Press, Serdang, Malaysia, 2000, 26–52.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. New London Group (COR): Routledge, 2001.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2007.

CORRÊA, V. **Globalização e neoliberalismo: o que isso tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

DOURADO, L.F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F. e PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.137-168, set. 2002.

FREITAS, A. R. R. **A percepção dos alunos do curso de Letras-Inglês ingressantes e concluintes sobre o curso de Letras-Inglês na UFES**. EDUFES: Vitória, 2009.

GADOTTI, M. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades?. **Educação, Sociedade e Culturas**, São Paulo: n. 23, p.43, 2005.

GATTI, B. A. **Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas**. **Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, B. A; SÁ BARRETO, E. S. (Orgs.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENEZ, T. (Org.). **Trajatória na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002, p. 35

GIMENEZ, T.; CALVO, L.C.S.; EL KADRI, M.S (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2008.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas. IN: FREIRE, M.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, Campinas: Pontes Editores, 2005.

GOIÁS. **Projeto Pedagógico**. Curso de Licenciatura em Letras. São Miguel do Araguaia: [s.n.] [2015]. Disponível em: <http://www.saomiguel.ueg.br/conteudo/4258_letras>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. **Matriz Curricular do Curso de Letras – 2015: Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas**. [2015]. Disponível em: <<http://www.fenix.ueg.br:8080/fenix/modulos/matriz/consulta.jsf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução nº 682 de 2014**. [2014a]. Aprova o Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás. Conselho Universitário da UEG, 2014.

Disponível em: <

http://www.legislacao.ueg.br//aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2014>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Universidade Estadual de Goiás. **Resolução nº 40 de 2014**. [2014b]. Recomenda ao Conselho Universitário a aprovação do Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás. Conselho Acadêmico da UEG, 2014. Disponível em:

<http://www.legislacao.ueg.br//aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=lista_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=8&tipo=CsA&ano=2014>. Acesso em: 24 jan. 2016.

_____. Universidade Estadual de Goiás. Regimento Geral da Universidade Estadual de Goiás. **Aprovado pela Resolução CsU nº 705 de 15 de dezembro de 2014**. [2014c]. Disponível em: <<http://www.legislacao.ueg.br/conteudo/1780>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

GOMES, L. F. EaD no Brasil: perspectivas e desafios. **Dossiê Tendências e Desafios da Educação Superior**. Avaliação. Campinas; Sorocaba: SP, v.18, n.1. p 13-22, mar. 2013.

HOLANDA, A. Pesquisa fenomenologia e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. In: BRUNS, M. A. T; HOLANDA A. (Org.) **Psicologia e pesquisa fenomenológica: reflexões e perspectivas**. São Paulo: OED, 2001.

JORDÃO, C.M. ILA – IFL – ILE- ILG: Quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.14, n.1, p.13-40, 2015.

KALANTZIS, M; COPE, B. **New Learning: Elements of a science of education**. Cambridge University Press, 2007.

_____. **Ubiquitous Learning**. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media. University of Illinois Press, 2008a, p. 83

_____. A grammar of multimodality. **International Journal of Learning**, v. 16, n. 2, p. 361, 2008b.

_____. Language education and multiliteracies. In: HORNBERGER, N. H. (Org.). **Encyclopedia of language and education**, v.1. New York: Springer, 2009a. p. 198.

_____. **Ubiquitous Learning**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2009b.

KENSKI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO R.G. (Org.). **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas**. Araraquara: JM, 2003, p.55-77.

_____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Educação e Internet no Brasil**. Cadernos Adenauer XVI (2015a) nº3.

_____. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015b.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação. São Paulo: Cefiel/IEL/Unicamp, 2008. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/viewFile/1252/894> 16>. Acesso em: 16 mai. 2017.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning**. Buckingham: Open University Press, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, Apliesp, n. 4, p. 13-24, 2000.

_____. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.

_____. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

_____. Não tem mais sesta: gestão do tempo em cursos à distância. **Letras & Letras**, v.25. n. 2, p.145, 2008.

_____. Creating activities from adaptive learning objects. In: WorldCALL 2013 Conference, 2013, Glasgow, Escócia. **Conference Proceedings**. Glasgow: University of Ulster, 2013, p. 178.

_____. **Recursos educacionais abertos para o ensino de línguas online**. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2015.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, J; IRALA, J. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 28. reimpressão (Coleção Magistério. Série formação do professor). São Paulo: Cortez, 1994/2008.

LIBERALLI, F.C. O papel do multiplicador. In: CELANI, M.A.A. (Org.). **Professores formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística aplicada. In: ROTTAWA, L; SANTOS, S.S. dos (Org.). **Ensino e Aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 15-33.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil**. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

_____. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1999.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br >. Acesso em: janeiro de 2017.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T. BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. p. 193.

_____. In MORAN, J. M.; BEHRENS, M.A.; **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 3 ed. Campinas: Papirus, 2009, p. 143-173.

MATIAS, D. S. **Diálogos interculturais na aula de língua inglesa**: um estudo de caso de cunho etnográfico. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

McLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Editora Cultrix, 1974, p. 89.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico**: conflito e produção de significação. São Paulo, USP: 2011a, p. 5.

_____. O professor de inglês e os letramentos no século XXI. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU. R.C. (Orgs.). **Formação “Desformatada”** – Práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, Aline M. de M. (Orgs.) **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOITA LOPES, L. C. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.;

RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29 a 57.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p.31-50.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, H. F. de. **Esculpindo a profissão professor: Experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de Licenciados em Letras**. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. In: STEVENS, C. T. e CUNHA, M. J. C. (Orgs.) **Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: EdUnb, 2003.

_____.Multimedia language learning histories. In. KALAJA, P.; MENEZES, V. BARCELOS, A.M.F.(Eds.) **Narratives of learning and teaching EFL**. London. Â Palgrave-Macmillan, 2008, p.199-213.

_____. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

_____. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. **O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica**. Disponível em: <www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2016.

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**, João Pessoa, v.5, n.1 e 2. p. 193-200, 2004.

_____. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Trabalho apresentado no XXI JELI (Jornada de Estudos de Língua Inglesa), 2005.

_____. **A formação do professor para uso da tecnologia**. [2013]. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2007.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes?. In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000 (p. 15-19).

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002, p. 60.

_____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.

PIMENTEL, F. S. C. **Formação de Professores e Novas Tecnologias: possibilidades e desafios da utilização de webquest e webfólio na formação continuada**. Rio de Janeiro: UCB.9p.2007. Disponível em: <http://fernandospimentel.blogspot.com.br/p/artigos.html>
Acesso: 15 out. 2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**. v.9, 2001, p.1-6.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola editorial, 2006. p. 149- 168.

RIBEIRO, A. E.; NOVAIS, A. E. C. (Orgs.) **Letramento Digital em 15 cliques**. Belo Horizonte, RHJ, 2011, p.158-166.

RICHARDS, J.C. (Eds). **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ROCHA, I. R. O novo cenário da educação e das redes sociais: desafios da docência na era da comunicação interativa. In: ALMEIDA, L. I. (Org.). **Questões atuais em educação: sustentabilidade e redes sociais**. Curitiba: Appris, 2013.

ROJO, R. **Letramentos Digitais – A Leitura Como Réplica Ativa**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 46(1): 63-78, jan./jun. 2007.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.38

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 13.

_____. **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TIC**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

RUAS, K.C.S. **Processos de interação mediados pelas TDIC em curso à distância via web**. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

SABOTA, B. A formação do professor de língua estrangeira diante dos desafios da complexidade: um convite à reflexão. In: LIBANEO, J.C.; SUANNO, M.V.; LIMONTA, S.V. (Org.) **Didática e Práticas de Ensino: Texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento**. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2011, v.1, p. 37-52.

SABOTA, B. R.; REIS, I. S. **Leitura crítica em sala de aula da língua inglesa: um estudo de caso sobre a percepção de graduandos frente a temas polêmicos em nossa sociedade**. Anais do Seminário Interno de Pesquisa do Miel, UEG, 2013, p. 13.

SABOTA, B.R., ALMEIDA, W.T.M. **Análise do potencial das videoaulas como material didático para o ensino de inglês com língua estrangeira.** Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG (CEPE), 2015, p.16.

_____. **Tecnologias digitais e ensino de língua estrangeira:** realidades e desafios. Revelli: revista de educação, linguagem e literatura da UEG-Inhumas, v. 8, p. 178-198, 2016.

_____. **Formação de professores de língua estrangeira:** uma experiência de pesquisa-ação no estágio supervisionado de língua inglesa. In: SABOTA, B; SILVESTRE, V.P.V. (Orgs.) **Pesquisa-ação & formação:** convergências no estágio supervisionado de língua inglesa. Anápolis: Editora UEG, 2017.

SABOTA, B; REIS, M.S.A; ALMEIDA. R; SANTCLAIR, D. 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** (livro eletrônico). Curitiba: Atena Editora, 2016.

SALOMÃO, A. C. B. **A formação do formador de professores:** perspectivas de colaboração entre graduandos e pós-graduandos no projeto Teletandem Brasil. RBLA, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 653-677, 2011.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem, cognição, semiótica e mídia.** 4ed. São Paulo: Iluminuras, 2007.

SANTOS, L.I.S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental:** fazer pedagógico e formação docente. 274f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

SANTOS, J. S. **O computador e a internet na vida acadêmica de futuros professores de Português.** Coletânea de Textos apresentados no I SIMELP – Rio de Janeiro: Dialogarts, 2013. p.27

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA C. D. de; GUINDANI, J, F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano I, v.1, julho de 2009.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155.

SCHEIBE, L. **Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia:** uma solução negociada. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2007.

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

SILVA, L. A. **Tecnologias da informação e comunicação:** uma releitura de papéis para o professor universitário. São Paulo: Almedina, 2011.

SILVA, Y. O. **Mediação didática na formação continuada de professores em ambientes virtuais de aprendizagem.** 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

SNYDER, I. **The literacywars.** Allen & Undwin. Austrália, 2008.

_____. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, J.C E e DIEB, M. (Org.) **Letramentos na Web**. Gêneros, Interação e Ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p.23-46.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; ROZENFELD, C. A formação inicial de professores de línguas: ações virtuais colaborativas para a articulação teoria-prática-reflexão. In: SILVA, K. A.; GENOVA, D. F.; KANEKO-MARQUES, S. M.; Biombo, A. C. **A formação de professores de línguas: novos olhares**. v 2. Campinas: Pontes, 2012. p.261-282.

SOUZA, V.V.S. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRIGLIA, P. L. Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: CARVALHO de CARVALHO, Diana, GRANDO, Beleni e BITTAR, Mariluci (Orgs.). **Currículo, diversidade e formação**. Editora da UFSC: 2008.

TOSCHI, M. S. **A relação pedagógica afetiva em oficinas de inclusão digital do LIM/LIFE e a ressignificação da identidade do idoso**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2017.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: Parceria universidade e escola pública. In: Alvarez, M.L.O.; Silva, K. A. (Orgs.) **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares**. Campinas: Pontes, 2007. pp. 155-166.

VOLPI, M. T. A formação de professores de línguas estrangeiras frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, J. V. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educate, 2001.

XAVIER, A. C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado, Unicamp, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: Novas formas de construção de sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.13-67.

WIELEWICKI, V. **A pesquisa etnográfica como construção discursiva**. Acta Scientiarum (UEM). Maringá. v. 23, n.1, p.27-32, 2001.

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR PARA O CURSO DE LETRAS

Campus:	São Miguel do Araguaia
Modalidade:	Licenciatura
Integralização do Curso:	Mínimo: 08 (Oito) semestres Máximo: 12 (Doze) semestres
Carga Horária Total do Curso:	3400
Turno:	Noturno/ com possibilidade de aula no vespertino
Temporalidade:	Anual ou Semestral conforme o Processo Seletivo
Regime Acadêmico:	Semestral
Início de vigência:	2015/1

Período	Conteúdo de Formação	Componentes Curriculares	Pré-Requisito	CHS	CH-Semanal		CHT	CR
					Teórica	Prática		
1º	Núcleo Específico	Let 01 - Língua Portuguesa I – História da Língua		04	60	A definir	60	04
	Núcleo Comum	Let. 02 - Diversidade, Cidadania e Direitos		04	60		60	04
	Núcleo Comum	Let 03 - Linguagem, Tecnologias e Produção Textual		04	60		60	04
	Núcleo Modalidade	Let. 04 - Políticas Educacionais		04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let. 05 - Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa I		04	60		60	04
	Carga Horária Total				20		300	300
2º	Núcleo de Específico	Let. 06 -Língua Portuguesa II: Fonética e Fonologia	Let. 01	04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 07 - Teoria Literária I		04	60	60	04	
	Núcleo de Modalidade	Let 08 - Psicologia da Educação ³		04	60	60	04	
	Núcleo de Modalidade	Let 09 - Língua Latina		04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 10 - Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa II	Let. 05	04	60	60	04	
	Núcleo Modalidade	Let 11 - Metodologia Científica		04	60	60	04	
Carga Horária Total				24	360	360	-	
3º	Núcleo Específico	Let 12 - Língua Inglesa I		04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 13 - Língua Portuguesa III- Morfologia I	Let 06	04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 14 - Linguística I-. Introdução à ciência da linguagem		04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 15 -Teoria Literária II	Let 07	04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 16 - Filosofia da Educação		04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 17 - Psicologia da Aprendizagem ³		04	60	60	04	
Carga Horária Total				24	360	360	-	
4º	Núcleo Específico	Let 18 - Língua Inglesa II	Let 12	04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 19 - Língua Portuguesa IV - Morfologia II	Let 13	04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 20 - Literaturas de Língua Portuguesa I		04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 21 - Linguística II-. Linguística geral	Let 14	04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 22 - Didática		04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 23- Literaturas de Línguas Inglesa I ³		04	60	60	04	
Carga Horária Total				24	360	360	-	
5º	Núcleo Específico	Let 24 - Língua Inglesa III	Let 18	04	60	A definir	60	04
	Núcleo Específico	Let 25 - Língua Portuguesa III - Sintaxe	Let 19	04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 26 - Literatura de Língua Portuguesa II	Let 20	04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 27 - Linguística III -. Estudo do Discurso	Let 21	04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 28 - Literaturas de Línguas Inglesa II ³	Let 23	04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 29 - Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I		02	30		30	02
	Núcleo Específico	Let 30 - Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I		02	30		30	02
Carga Horária Total				24	360	360	-	

6º	Núcleo Livre	Optativa I		04	60	A definir	60	4
	Núcleo Específico	Let 32 - Língua Inglesa IV	Let 25	04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 33 - Língua Portuguesa IV - Sintaxe II	Let 26	04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 34 -Literatura Infanto-Juvenil ³		04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 35 - Literatura de Língua Portuguesa III	Let 27	04	60		60	-
	Núcleo Específico	Let 36 - Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II	Let 30	02	30		60	04
	Núcleo Específico	Let 37 - Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II	Let 31	02	30		30	4
Carga Horária Total				24	360		360	-
7º	Núcleo Específico	Let 38 - Língua Inglesa V	Let 32	04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 39 - Língua Portuguesa V - Semântica I	Let 33	04	60		60	04
	Núcleo Livre	Let 40 – Optativa II	Let 34	04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 41 - Laboratório de Comunicação Escrita de Língua Inglesa		04	60		60	04
	Núcleo Específico	Let 42 - Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa III	Let 36	02	30		30	02
	Núcleo Específico	Let 43 - Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III	Let 37	02	30		30	02
	Núcleo Específico	Let 44 - Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso I		-	50	50	-	
Carga Horária Total				20	350	360	-	
8º	Núcleo Específico	Let 44 - Língua Inglesa VI	Let 38	04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 45 - Língua Portuguesa VI Semântica II	Let 39	04	60	60	04	
	Núcleo de Modalidade	Let -Linguagem Brasileira de Sinais – Libras		04	60	60	04	
	Núcleo Livre	Let 47 – Optativa III		04	60	60	04	
	Núcleo Específico	Let 48 - Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa IV	Let 42	02	30	60	04	
	Núcleo Específico	Let 49 - Orientação de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV	Let 43	02	30	100	-	
	Núcleo Específico	Let 50 - Pesquisa e Prática: Trabalho de Curso II	Let 44	-	50	50	-	
Carga Horária Total				20	350	20	360	-

Componentes Curriculares	Carga horária
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	200
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa	200
Atividades Complementares	200

Total Geral da Carga Horária do Curso	3.400 horas
---------------------------------------	-------------

ANEXO II

EMENTAS DAS DISCIPLINAS LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL; LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA I e LÍNGUA INGLESA I,

LINGUAGEM, TECNOLOGIAS E PRODUÇÃO TEXTUAL (60 h = 4 créditos)

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

Bibliografia básica:

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna:** aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

MARCUSHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

PLATÃO, F.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 2008.

Laboratório de Produção Oral em Língua Inglesa I (60 h = 4 créditos)

Ementa: Introdução à compreensão e produção oral em língua inglesa através da exposição do aluno a diversos gêneros textuais/discursivos em situações familiares e habituais. Introdução às situações prático-discursivas da língua inglesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de ouvir e falar, sensibilizando o aluno para os aspectos sócio-culturais e interculturais das comunidades falantes desta língua.

Bibliografia básica:

LIMA, Denilso de. **Por que assim e não assado?** Rio de Janeiro, Campus, 2008.

MONTEIRO, Sérgio de Souza. **Stage Freshman 1.** Belo Horizonte, MG: UPTIME, 2009

PRESCHER, Elisabeth. **Jogos e Atividades para o Ensino de Inglês.** Barueri, SP: Disal, 2010.

LÍNGUA INGLESA I (60 h = 4 créditos)

Ementa: Desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção orais e escritas através de funções comunicativas e estruturas básicas da língua inglesa. Temas e situações relacionadas à identidade e experiências cotidianas, considerando uma concepção de linguagem como forma de interação nas relações socioculturais. Projeto de Prática Complementar: Prática Musical.

Bibliografía básica:

LARSEN-FREEMAN, D.; RIGENBACH, H. and SAMUDA, V. **Grammar Dimensions – Form, Meaning, and Use 2**. 4 ed. Heinle & Heinle Publishers. USA, 2007.

MURPHY, R. M. **English grammar in use: reference and practice for students of English**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

UR, Penny. **A Course in English Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press. 2. Ed. 2012.

ANEXO III

LISTA DOS ENDEREÇOS ELETRÔNICOS QUE FORAM UTILIZADOS NA PESQUISA PARA CONSULTA

- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
<http://www.ueg.br/>
- UEG – CAMPUS SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA
<http://www.saomiguel.ueg.br/>
- UEG - PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
<http://www.prg.ueg.br/>
- CAMPUS E CURSOS DA UEG

http://www.cdn.ueg.br/source/PRG/conteudoN/4586/Cursos_Graduao_UEG_2016.pdf
- Matriz Curricular Letras (2015) – Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas:
<http://www.fenix.ueg.br:8080/fenix/modulos/matriz/consulta.jsf>
- Projeto Pedagógico do Curso de Letras (2015) – Campus São Miguel do Araguaia
http://www.saomiguel.ueg.br/conteudo/4258_letras
- Lei de Nº 9.394 de 20 de novembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Aprovadas em 08/05/2001 e regulamentadas na Resolução Nº 01, de 18/02/2002, do Conselho Nacional de Educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior. Aprovadas em 01/07/2015 e regulamentadas na Resolução Nº 02, de 01/07/2015, do Conselho Nacional de Educação.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (5ª a 8ª séries)
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrageira.pdf
- Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (Ensino Médio)
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

- Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2004)
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/01Apresentacao.pdf>
- Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006)
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf
- Plano Nacional de Educação. Aprovado pela Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>
- Resolução nº 682 de 2014. Aprova o Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás. Conselho Universitário da UEG, 2014.

http://www.legislacao.ueg.br//aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=list_a_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2014
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em Nível Superior
http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- Universidade Estadual de Goiás. **Resolução nº 682 de 2014.** Aprova o Regulamento das Diretrizes Básicas para a Estrutura Curricular dos Cursos de Graduação da Universidade Estadual de Goiás. Conselho Universitário da UEG, 2014.
http://www.legislacao.ueg.br//aditivo/consulta_tipo_doc_legislacao/?funcao=list_a_tipo_doc_legislacao&variavel=27&id_origem=9&tipo=CsU&ano=2014