

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Letras e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Letras – Mestrado



Dissertação de mestrado

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE LÍNGUAS EM
FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ESTUDO MEDIADAS POR
TDICS**

Bruno da Silva Oliveira

Pelotas, 2024

Bruno da Silva Oliveira

**O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE LÍNGUAS EM
FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ESTUDO MEDIADAS POR
TDICS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Rafael Vetromille-Castro

Pelotas, 2024

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas Catalogação da
Publicação

O48u Oliveira, Bruno da Silva

O uso de tecnologias digitais por professores de línguas em formação [recurso eletrônico] : reflexões sobre práticas de estudo mediadas por TDICS / Bruno da Silva Oliveira ; Rafael Vetromille-Castro, orientadora. – Pelotas, 2024.
98 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Tecnologias digitais. 2. Práticas de estudo. 3. Formação de professores. 4. Professores de línguas. I. Vetromille-Castro, Rafael, orient. II. Título.

CDD 469.5

Bruno da Silva Oliveira

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS POR PROFESSORES DE LÍNGUAS EM
FORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ESTUDO MEDIADAS POR
TDICS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Letras como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguística Aplicada.

Data da defesa: 05/09/2024

Banca examinadora:

Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro
(Orientador)

Doutor(a) em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa .Dra. Gabriela Bohlmann Duarte

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas

Profa. Dra. Vanessa Ribas Fialho

Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas

AGRADECIMENTOS

Àquelas que me criaram com todo o esforço e dedicação possíveis, Vivian (mãe) e Vilma (vó), obrigado por fazer o possível e o impossível para que eu chegasse até aqui. No fundo, tudo isso foi por vocês. Ao meu companheiro de vida, Henrique, por ter me acompanhado em todos os dias de luta e, também, nos dias de glória. Obrigado por sempre acreditarem em mim.

Ao meu orientador, prof. Rafael Vetromille-Castro, pelo apoio e incentivo de sempre, pelas “cutucadas” necessárias para que eu pudesse refletir de forma cada vez mais crítica sobre os usos das tecnologias digitais e por me acalmar durante todos os meus momentos de ansiedade (que não foram poucos). Às professoras Gabriela Bohlmann Duarte e Vanessa Ribas Fialho, pelo aceite em participar das minhas bancas, pela leitura cuidadosa do texto e por todas as valiosas contribuições ao longo deste processo.

Aos professores que fizeram com que eu me apaixonasse ainda mais pela pesquisa em Linguística Aplicada: professora Isabella Mozzillo, por me fazer entender as riquezas proporcionadas pelas línguas em contato - *e também pelos cafés e conversas nas manhãs de quarta-feira*; ao professor Bernado Limberger, por me conceder diversas oportunidades de aprender sobre a pesquisa em Linguística.

Aos meus amigos Thalia e Heitor, por estarem sempre por perto, mesmo estando fisicamente longe. Ao meu amigo e companheiro de vida acadêmica, Rômulo, por compartilhar os altos e baixos da pós-graduação comigo e por todo afeto necessário que trocamos durante esta caminhada. Aos meus colegas do Mestrado, por todas as trocas e companheirismo ao longo desta jornada.

À minha psicóloga, Morgana, pelo incrível acompanhamento desde o início do Mestrado. Obrigado por, nestes últimos dois anos, me ajudar a entender que as coisas nem sempre saem do jeito que esperamos, mas que, no final, o que importa é não desistir. *Eu não desisti!*

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de pós-graduação durante o meu primeiro semestre de mestrado. Ao Carrefour, através do seu Termo de Ajuste de Conduta (TAC), pela concessão da bolsa de pós-graduação ao longo dos três últimos semestres do mestrado.

Ao Bruno de 8 anos de idade, tímido, emotivo e inseguro, obrigado por acreditar que as coisas iriam mudar. Ao Bruno de 16 anos, rebelde, revoltado e solitário, obrigado por, mesmo na escuridão, achar uma luz no fim do túnel. Ao Bruno de 24 anos, confiante, dedicado e com a terapia em dia, obrigado por, em meio às inúmeras dificuldades da vida adulta, não esquecer que um dia tu acreditaste que as coisas iriam mudar - e *mudaram. We made it!*

*“[Internet] es much más que una tecnología.
Es un medio de comunicación, de interacción
y de organización social.”
(Manuel Castells)*

Resumo

OLIVEIRA, Bruno da Silva. **O uso de tecnologias digitais por professores de línguas em formação**: reflexões sobre práticas de estudo mediadas por TDICs.

Orientador: Rafael Vetromille-Castro. 2024. 98 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

A pandemia de Covid-19 gerou uma série de mudanças e desafios nas relações sociais, fazendo com que diferentes âmbitos de nossa sociedade precisassem se adequar à nova realidade. Repentinamente, as tecnologias digitais tornaram-se recursos imprescindíveis para a manutenção de setores primordiais, principalmente no que concerne ao campo educacional (Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022). Embora o uso de plataformas e ferramentas digitais tenha se tornado familiar para alguns docentes somente no período pandêmico, para grande parte dos estudantes o contato com recursos tecnológicos já era rotineiro, por fazerem parte de uma cultura integrada por inúmeros aparatos digitais. Pesquisas apontam que o uso crítico da tecnologia nos estudos é passível de incentivar a aprendizagem autônoma, tornando o ensino e aprendizagem de línguas mais eficaz e pautado na criticidade (Rojo, 2012; Monte Mór, 2008; Ferraz; Nogarol, 2016). Neste sentido, esta pesquisa buscou investigar os usos das TDICs feitos pelos estudantes das licenciaturas em Letras da Universidade Federal de Pelotas. Surgiu como norteadora para o desenvolvimento deste estudo a seguinte pergunta: os professores de línguas em formação utilizam tecnologias digitais enquanto ferramentas de estudo? Partindo e indo além desse questionamento, esta pesquisa buscou analisar outros aspectos: I) quais dispositivos, plataformas e ferramentas digitais os estudantes das licenciaturas em Letras utilizam em suas práticas de estudos; II) em quais ambientes esses discentes estudam; III) por quais motivos utilizam esses recursos e IV) se já lecionam, se usam essas tecnologias em suas salas de aula. Para a coleta dessas informações, foi utilizado um questionário *on-line*, elaborado na plataforma *Red Cap*, que contou com questionamentos relacionados aos objetivos supramencionados. Os participantes foram alunos dos 1º, 3º, 5º, 7º e 8º semestres que foram convidados a responder o questionário em dos laboratórios da universidade-sede. Os resultados apontam para o uso frequente de plataformas e ferramentas variadas nas práticas de aprendizagem dos professores em formação; demonstram a alta aderência de dispositivos móveis para tal momento e explicitam a sensação de autonomia e flexibilidade de tempo propiciada pelas tecnologias. Ademais, esses achados evidenciam uma tendência ubíqua para as práticas de aprendizagem (Coll; Monereo, 2010), corroborando a emergência de ambientes pessoais de aprendizagem (Downes, 2005).

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Práticas de estudos; Formação de professores; Professores de línguas.

Abstract

OLIVEIRA, Bruno da Silva. **The use of digital technologies by language teachers in training: reflections on study practices mediated by DICT.** Advisor: Rafael Vetromille-Castro. 2024. 97 f. Dissertation (Masters in Languages) - Center of Letters and Communication, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2024.

The Covid-19 pandemic has generated a series of changes and challenges in social relations, causing different areas of our society to have to adapt to the new reality. Suddenly, digital technologies became essential resources for maintaining key sectors, especially in the educational field (Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022). Although the use of digital platforms and tools only became familiar to some teachers during the pandemic, for most students contact with technological resources was already routine, as they are part of a culture made up of countless digital devices. Research shows that the critical use of technology in studies can encourage autonomous learning, making language teaching and learning more effective and based on criticality (Rojo, 2012; Monte Mor, 2008; Ferraz; Nogarol, 2016). In this sense, this research investigated the use of DICTs by undergraduate language students at the Federal University of Pelotas. This study was guided by the following question: Do language teachers in training use digital technologies as study tools? Starting from and going beyond this question, this research sought to analyze other aspects: I) which devices, platforms and digital tools language degree students use in their study practices; II) in which environments these students study; III) for what reasons they use these resources and IV) if they already teach, whether they use these technologies in their classrooms. To collect this information, we used an online questionnaire, prepared on the Red Cap platform, which included questions related to the aforementioned objectives. The participants were students from the 1st, 3rd, 5th, 7th and 8th semesters who were invited to answer the questionnaire in the laboratories of the host university. The results point to the frequent use of various platforms and tools in the learning practices of teachers in training; they demonstrate the high use of mobile devices at this time; they explain the feeling of autonomy and flexibility of time provided by technologies. Furthermore, these findings show a ubiquitous trend in learning practices (Coll; Monereo, 2010), corroborating the emergence of personal learning environments (Downes, 2005).

Keywords: Digital technologies; Study practices; Teacher training; Languages teacher.

Lista de gráficos

Gráfico 1	Semestre dos respondentes.....	45
Gráfico 2	Curso dos respondentes do 7º semestre.....	50
Gráfico 3	Faixa etária dos respondentes.....	53
Gráfico 4	Discentes e o uso das tecnologias nas práticas de estudo.....	54
Gráfico 5	Benefícios das TDICs na prática de estudo.....	55
Gráfico 6	Dispositivos digitais usados para estudar.....	56
Gráfico 7	Plataformas e ferramentas digitais usadas para estudar.....	58
Gráfico 8	Motivos para a utilização das TDICs na prática de estudos.....	63
Gráfico 9	Ambiente para a prática de estudos.....	66
Gráfico 10	Disciplinas para as quais estudam utilizando as TDICs.....	69
Gráfico 11	Discussão em sala de aula sobre o uso de TDICs.....	70
Gráfico 12	Recursos digitais indicados pelos docentes.....	71
Gráfico 13	Pandemia e presença das TDICs nas práticas de estudo.....	72
Gráfico 14	Alunos que já lecionam.....	74
Gráfico 15	Uso de tecnologias na prática docente.....	75
Gráfico 16	Percepção dos alunos sobre a criação de disciplinas que vinculem TDICs ao ensino e aprendizagem de línguas.....	77

Lista de quadros

Quadro 1: Alguns recursos digitais para a prática de estudo.....	38
---	----

Lista de abreviaturas e siglas

APA	Ambientes Pessoais de Aprendizagem
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador
ERE	Ensino Remoto Emergencial
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Sumário

1 Introdução.....	15
1.1 Justificativa.....	17
1.2 Perguntas de pesquisa.....	20
1.3 Objetivos.....	20
1.3.1 Objetivo geral.....	20
1.3.1 Objetivos específicos.....	20
1.4 Organização da dissertação.....	21
2 Fundamentação teórica.....	22
2.1 Tecnologia: uma perspectiva histórica.....	22
2.1.1 Tecnologias e educação: do papel à tela.....	24
2.1.2 Tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas.....	27
2.2 A formação de professores de línguas.....	29
2.2.1 Olhares sobre a formação de professores de línguas pela perspectiva sociocultural.....	30
2.2.2 A formação de professores de línguas para o uso das TDICs.....	32
2.3 Práticas de estudos medidas pelas TDICS.....	36
2.3.1 A pandemia da Covid-19 e as relações de aprendizagem.....	39
2.3.2 Nativos digitais ou sábios digitais?.....	42
3 Metodologia.....	43
3.1 Participantes.....	44
3.2 Instrumentos de coleta de dados.....	45
3.3 Tratamento e análise de dados.....	47
4 Resultados e discussões.....	49
4.1 Contextualização dos semestres.....	50
4.1.1 1º semestre.....	51
4.1.2 3º semestre.....	51
4.1.3 5º semestre.....	52

	14
4.1.4 7º e 8º semestres.....	52
4.1.5 Faixas etárias.....	52
4.2 Do uso das TDICS nas práticas de estudo.....	53
4.3 Dos dispositivos, plataformas e ferramentas digitais utilizados para estudar	55
4.4 Dos motivos para o uso das tecnologias digitais no momento de estudo..	62
4.4.1 Letramento Digital Crítico: um caminho para a autonomia?.....	64
4.5 Dos ambientes onde os professores em formação estudam.....	65
4.5.1 Ubiquidade e aprendizagem: onde estudam os alunos?.....	66
4.6 Das disciplinas que estudam por intermédio das tecnologias digitais.....	68
4.7 Das relações entre os professores formadores e os recursos digitais.....	70
4.8 Das práticas de estudo no período pandêmico.....	72
4.8.1 Ambientes Pessoais de Aprendizagem.....	73
4.9 Do uso das TDICs pelos discentes que já lecionam.....	74
4.10 Da criação de novas disciplinas.....	77
5 Considerações finais.....	79
Referências bibliográficas.....	83
Anexos.....	92

1 Introdução

“The Web as I envisaged it, we have not seen it yet.

The future is still so much bigger than the past.”

- Tim Berners-Lee, Inventor da Rede Mundial de Computadores

A pandemia ocasionada pela Covid-19 fez com que diversos âmbitos sociais precisassem repensar e readequar suas práticas para a manutenção dos seus serviços diante de uma nova realidade global. Na esfera educacional, ações provisórias precisaram ser tomadas, no intuito de garantir o desenvolvimento intelectual e pedagógico às comunidades escolares e acadêmicas. Por conseguinte, as práticas de ensino e aprendizagem que outrora vinham sendo desenvolvidas em espaços físicos foram, repentinamente, integradas ao que foi chamado de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Embora o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) já viesse sendo bastante discutido nas últimas décadas, ao serem inseridos nesse novo ambiente educacional, “muitos professores se viram despreparados para utilizar diferentes recursos digitais, gerando sentimentos de frustração e ansiedade” (Rabello, 2021, p. 69). Cabe destacar que, para esta pesquisa, o contexto pandêmico torna-se um fator de análise importante, uma vez que envolverá práticas desenvolvidas durante e após a pandemia.

Desde as últimas décadas do século XX, o desenvolvimento e a utilização das TDICs vêm trazendo mudanças exponenciais no que concerne às relações sociais, influenciando em nossas formas de pensar e de agir. Diversas de nossas interações cotidianas são mediadas pelo uso da internet, por estarmos inseridos em uma sociedade pós-industrial cujo princípio é voltado para uma sociedade em rede (Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022). Os dispositivos digitais, apesar de não fazerem parte da rotina de todos os brasileiros devido às extremas desigualdades socioeconômicas, são elementos que movem a geração atual. Segundo um relatório do FGV (Fundação Getúlio Vargas), em 2022, o número de celulares inteligentes em uso no Brasil é de 242 milhões¹. Ademais, o estudo também revela que, ao adicionar tablets e notebooks a esse estudo, tem-se um total 352 milhões de dispositivos digitais portáteis no país, o que equivale a 1,6 por pessoa.

¹ A pesquisa pode ser acessada pelo link: <https://portal.fgv.br/artigos/panorama-uso-ti-brasil-2022>

Grande parte dos jovens desta geração está frequentemente em contato direto com a linguagem na tela de seus celulares: trocas de mensagens constantes pelo *Whatsapp*; análises de críticas sociais em forma de meme no *Facebook*; postagens de anúncios publicitários nos *stories* do *Instagram* etc. Nesse sentido, é visível que as TDICs se manifestam, no dia a dia, como um meio sociointerativo e educacional, seja no ambiente domiciliar, de trabalho ou escolar/universitário. Portanto, em escolas e universidades, torna-se imprescindível trabalhar com as tecnologias digitais, pois o uso da linguagem está permeado por uma série de plataformas e ferramentas utilizadas pelos estudantes, por fazerem parte de uma geração inserida na cultura digital.

Para Lévy (1993), a escrita, leitura e a aprendizagem estão, cada vez mais, sendo capturadas por meios tecnológicos cada vez mais avançados. Esse fator postula, como o autor destaca, um maior envolvimento pessoal dos discentes em seus processos de aprendizagem, uma vez que as novas relações sociais encorajam o caráter autônomo dos indivíduos. Com isso, pode-se pensar esse envolvimento pessoal do aprendiz enquanto um fator que estimula suas relações de estudo, pois “quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender.” (Lévy, 1993, p. 24).

Kenski (2003) entende que novas maneiras de aprendizagem surgiram a partir da interação e do acesso à informação propiciadas pelas TDICs. Essas novas relações do aprendizado podem contribuir para a emergência de ambientes pessoais de aprendizagem, onde a autonomia dos estudantes configura suas práticas de estudo. Essas novas relações, portanto, destacam o caráter ubíquo da aprendizagem, já que os momentos de estudos não se restringem mais aos ambientes formais, mas sim aos diversos espaços informais onde os alunos realizam essas práticas (Santaella, 2010).

O professor de línguas em formação, contudo, durante suas práticas de estudo, precisa levar para o seu contato com os recursos digitais os pressupostos de um Letramento Digital Crítico, uma vez que esse processo “visa incluir o aluno no mundo e permite a ação deste no seu contexto local-global a seu favor.” (Ferreira; Kalaki, 2013, p. 6). Compartilho da visão de Vetromille-Castro (2017) de que as tecnologias digitais precisam ser empregadas para o desenvolvimento da formação cidadã e da

justiça social por meio da linguagem. Torna-se necessário ir além de um uso de tecnologias meramente instrumental.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca analisar a integração dos recursos tecnológicos nas práticas de estudos dos alunos das licenciaturas em Letras da Universidade Federal de Pelotas, a despeito da lacuna curricular de disciplinas que vinculam as TDICs às práticas de ensino e aprendizagem de línguas.

A seguir, justifico a idealização e o desenvolvimento desta pesquisa. Na próxima seção, visito uma série de questões de modo a construir o contexto de pesquisa e o problema dessa.

1.1 Justificativa

Durante minha graduação em Letras - Português e Inglês, feita na Universidade Federal de Pelotas, poucos foram os momentos nos quais tive a oportunidade de refletir sobre a presença de tecnologias digitais nas relações de ensino e aprendizagem de línguas. Essas escassas reflexões, por sua vez, ocorreram em disciplinas cujo foco não era o uso de TDICs na formação de professores de línguas. No entanto, ao dialogar com colegas, percebi que muitos - assim como eu - desenvolviam suas práticas de estudos para as disciplinas semestrais a partir do auxílio de vídeos no *YouTube*, sites para a criação de mapas mentais, dicionários interativos e, até mesmo, jogos.

A partir da análise de Ferraz e Nogarol (2017) sobre o uso das TDICs no ensino e aprendizagem de línguas, os autores perceberam que o ambiente virtual é o espaço natural de diversos universitários. Em um de seus outros estudos, realizado em 2016, os pesquisadores observaram que, pelos meios digitais, o estudante tem uma maior autonomia e flexibilidade em relação à busca de informações, criando novas e diferentes maneiras de adquirir conhecimento. É pela utilização de ferramentas digitais e sites educacionais que muitos alunos da graduação realizam suas práticas de estudo.

Nesse sentido, evidencia-se uma disparidade metodológica entre como os discentes estão aprendendo e como os docentes estão ensinando, mostrando que “a universidade do século XXI tem muito a repensar se enseja uma integração com a sociedade contemporânea” (Ferraz; Nogarol, 2016, p. 102). É preciso, portanto, reconhecer e entender as formas como os alunos estão aprendendo

Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (Rojo, 2012, p. 27).

A autonomia e a flexibilidade de tempo foram aspectos que me impulsionaram a utilizar as TDICs para as minhas práticas de estudo. Com isso, pude tornar o meu processo de aprendizagem mais criativo e personalizado, uma vez que as inúmeras ferramentas e plataformas virtuais me proporcionaram diversas maneiras de refletir sobre determinado assunto.

Durante meus dois últimos anos de licenciatura, acontecidos no período pandêmico, utilizei recursos virtuais para o auxílio nos estudos de diferentes disciplinas obrigatórias e optativas. Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) tornaram-se o espaço para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. No entanto, a disposição dos conteúdos nesse ambiente, muitas vezes, foi feita a partir dos ideais pré-pandêmicos. Houve, em muitas disciplinas, a mera transposição de uma aula presencial para o âmbito virtual, sem pensar nas peculiaridades de uma aula *on-line*. Em alguns momentos, por exemplo, apresentações de *slides* já prontas eram vinculadas ao AVA sem contextualização ou instruções explícitas do que deveria ser realizado. Essa atitude evidenciou, como aponta Rabello (2022), o despreparo dos professores de línguas para o uso apropriado das TDICs

Sob uma perspectiva mais ampla, percebemos que a pandemia do COVID-19 desempenhou um papel essencial na educação, acelerando práticas e processos que já vinham acontecendo, mas ainda de maneira lenta e isolada. Nesse sentido, a pandemia evidenciou a importância das TDIC para a manutenção dos processos educacionais e a relevância da formação de professores para a integração dessas tecnologias às práticas de ensino-aprendizagem, além da importância do trabalho com os letramentos e competências digitais de estudantes e professores. (Rabello, 2022, p. 29)

O que aconteceu, em muitos dos casos, foram atitudes autônomas para o desenvolvimento das aulas nos AVAs, nas quais os professores lançaram mão de seus conhecimentos prévios com as tecnologias digitais, sem uma preparação adequada para tal.

No que concerne aos documentos oficiais da educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), remetendo ao eixo da leitura em língua inglesa, aponta

para a importância do conhecimento relacionado às informações em diversos contextos virtuais (Brasil, 2017, p. 216). Indo de forma antagônica àquilo que a BNCC prevê acerca do uso de TDICs no ensino e aprendizagem de línguas, estudos mostram que existem poucos componentes curriculares que versam sobre o uso de tecnologias nos cursos de Letras (Melo, 2008; Silva; Silva, 2013; Quadrado; Vetromille-Castro, 2022). Na universidade-sede da realização deste estudo, não há nenhuma disciplina nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) das licenciaturas em Letras que foque especificamente na mediação das TDICs nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas (Quadrado; Vetromille-Castro, 2022).

Além disso, múltiplas são as pesquisas que buscam compreender como o uso das TDICs é empregado no ensino e aprendizagem de línguas (Leffa, 2006; Paiva, 2008, 2019; Rojo, 2012; Romão, 2018; Rabello, 2021; Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022). Diversas pesquisas que tratam desses aspectos são pautadas, muitas das vezes, no uso pelo docente, deixando em segundo plano o uso pelo discente.

Todavia, ainda são poucos os estudos que buscam analisar o uso de tecnologias nas práticas de estudos de professores de língua em formação (Araújo, 2018; Araújo, 2020; Moraes, 2023). O interesse de pesquisar sobre esses aspectos vem, também, da lacuna científica na área.

Posto isso, enquanto professor de língua e pesquisador na área da linguística aplicada, me sinto responsável pela realização de um estudo que possa colaborar para as correntes dinâmicas que afetam a aprendizagem de futuros professores de línguas. As tecnologias digitais, que têm mudado as formas de se ver o mundo, “fazendo com que novas linguagens, novos modos de comunicação e novas interações façam parte de suas vidas diárias” (Ferreira; Takaki, 2013, p. 5), são elementos que integram as novas formas de interação, estudo e produção de conhecimento.

Espero, ao fim dessa pesquisa, confirmar a hipótese de que os estudantes de línguas em formação inicial utilizam os meios digitais nas suas rotinas de estudos. Ademais, tenho o intuito de mostrar que, embora os cursos de licenciatura em Letras da universidade analisada não ofereçam disciplinas que atrelem as tecnologias digitais ao ensino, os estudantes utilizam esses recursos em suas práticas pedagógicas.

Sob a hipótese de que o uso de TDICs é passível de auxiliar nos estudos e na formação docente de futuros professores de línguas, surgem os questionamentos que norteiam a minha pesquisa, mencionados a seguir.

1.2 Perguntas de pesquisa

A partir da justificativa supramencionada, se estabelecem as seguintes questões norteadoras deste estudo:

- 1) Sendo grande parte dos estudantes de Letras pertencente à uma geração permeada por aparatos digitais, esses alunos utilizam recursos tecnológicos durante suas práticas de estudo?
- 2) Quais recursos digitais - dispositivos, plataformas e ferramentas - esses alunos utilizam nas suas práticas de estudo?
- 3) Levando em conta o caráter ubíquo da educação, em quais ambientes os graduandos estão estudando?
- 4) Como os estudantes veem a contribuição da integração das TDICs em seus processos de aprendizagem?
- 5) Os alunos que já estão em atividade docente utilizam as tecnologias digitais nas suas salas de aula?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

- 1) Investigar a integração dos recursos tecnológicos nas práticas de estudos de discentes dos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas

1.3.1 Objetivos específicos

- 1) Verificar quais dispositivos, plataformas e ferramentas os estudantes das licenciaturas em Letras utilizam em suas práticas de estudos;
- 2) observar em quais ambientes os acadêmicos de Letras utilizam as TDICs para tal fim;

- 3) entender como os recursos digitais contribuem para a aprendizagem de desses aprendizes;
- 4) verificar como os estudantes veem a contribuição da integração das TDICs em seus processos de aprendizagem.

Para embasar as questões e os objetivos relatados anteriormente, a seguir, especifico o aporte teórico pelo qual esta pesquisa será desenvolvida.

1.4 Organização da dissertação

Organizo esta dissertação em cinco capítulos. No primeiro capítulo, onde escrevo agora, faço uma introdução da minha pesquisa, abordando seus objetivos, as questões que a norteiam e a justificativa para desenvolvê-la. Apresento, no segundo capítulo, a fundamentação teórica que embasa essa dissertação, dividida em três aspectos centrais: a) Tecnologias; b) Formação de professores e 3) Práticas de estudo.

A metodologia da pesquisa é apresentada no terceiro capítulo. Nele, defino a abordagem metodológica e algumas caracterizações do estudo. Ademais, destaco o perfil dos participantes, o instrumento utilizado para coletar os dados e os métodos de análise e tratamento de dados. No penúltimo capítulo, o quarto, analiso os resultados obtidos a partir dos dados coletados, trazendo algumas discussões relacionadas ao que foi constatado. No quinto capítulo, apresento as considerações finais desta pesquisa, nas quais trago à tona meus objetivos iniciais e alguns caminhos para futuras pesquisas. Por fim, exponho os referenciais bibliográficos e anexos que compõem a dissertação.

2 Fundamentação teórica

Para o desenvolvimento da fundamentação teórica desta dissertação, divido o capítulo em três seções centrais, referentes a: (1) Tecnologias; (2) Formação de professores de línguas e (3) Práticas de estudos mediadas por TDICs. Dentro dessas temáticas, trago, em subseções, outros aspectos teóricos que dialogam com o tema central, a fim de estabelecer uma relação conceitual para o uso de tecnologias digitais nas práticas de estudos de professores de línguas em formação.

Na primeira seção, trato, inicialmente, de alguns aspectos conceituais sobre tecnologia, passando pela sua definição e suas implicações para as práticas educacionais, sobretudo no que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas (WARSCHAUER, 1996; LEFFA, 2006; PAIVA, 2008). Na segunda, teço algumas discussões sobre a formação de professores de línguas, bem como a sua formação para o uso das tecnologias digitais (MELO, 2008; SILVA; SILVA, 2013; QUADRADO; VETROMILLE-CASTRO, 2022). Por fim, na última seção, trago algumas considerações sobre o uso das TDICs nas práticas de estudos (MORAN, 2012; FERRAZ; NOGAROL, 2017), possíveis influências da pandemia da Covid-19 para tal uso (RABELLO, 2021; GOMES JUNIOR; SILVA e PAIVA, 2022) e o entendimento sobre Sabedoria Digital (PRENSKY, 2012) e sua relação com o uso das tecnologias.

2.1 Tecnologia: uma perspectiva histórica

Nos dias de hoje, nos mais diversos âmbitos sociais, é possível notar a frequente presença de um termo em nossas relações dialógicas: tecnologia. No entanto, muitas das vezes, essa palavra apresenta conotações variadas, dependendo do contexto no qual ela está sendo proferida. Essa pluralidade de acepções configura uma dificuldade no entendimento de o que seria uma tecnologia, divergências que parecem ocorrer há séculos.

Definir o que é tecnologia não é uma tarefa simples. Ao longo da história, esse conceito tem sido analisado sob diversas óticas por grupos de pessoas em contextos sociais e culturais deveras distintos. No que tange à complexidade conceitual do termo, Veraszto (2004) explica que os entendimentos sobre tecnologia foram modificados a partir de diferentes formações socioeconômicas. Logo, a palavra foi,

sucessivamente, ganhando novas significações, ora acrescentando alguns aspectos, ora retirando outros.

Uma das formas de compreender o fenômeno tecnológico é partindo da história das técnicas, observando a complexidade da transformação de objetos corriqueiros em instrumentos mais robustos (Cardoso, 2001; Veraszto, 2004; Veraszto *et al.*, 2009). Há milênios, nossos antepassados utilizavam elementos encontrados ao seu redor para servir como um elemento passível de auxiliá-los em determinadas tarefas. Contudo, apenas esse potencial tecnológico não bastava para o estabelecimento de mudanças substanciais. É somente a partir do advento da pedra talhada, como aborda Vargas (2001), que se teve a intenção de transformar um objeto em um instrumento, modificando esse até o melhor estágio para uso, concebendo, assim, uma tecnologia

Podemos chamar estes primeiros artefatos de um instrumento tecnológico, pois representam a organização da comunidade para cumprir um propósito particular: a sobrevivência poderia ser garantida através da interferência do hominídeo no meio, caçando e defendendo seu território contra as investidas das feras. (Veraszto *et al.*, 2009, p. 24)

De forma similar, o fogo e a linguagem também podem ser considerados como tecnologias, sendo essa última de caráter intelectual. Com isso, pode-se notar a presença dos artefatos tecnológicos antes mesmo de conhecimentos científicos teóricos, o que traz uma explicação passível de solucionar o recorrente equívoco entre tecnologia e ciência.

Silva *et al.* (2000) salientam que a tecnologia deve ser entendida com um conhecimento, embora ela faça parte dos artefatos que fazem parte do nosso cotidiano. Nesse sentido, a concepção de tecnologia liga-se diretamente às demandas de um grupo cujas necessidades são social e culturalmente definidas. A tecnologia traz consigo, portanto, valores de eficiência atribuídos de acordo com o seu contexto de emergência.

No que concerne à visão contemporânea de tecnologia, Peixoto e Araújo (2012) observam a presença de duas ideias recorrentes sobre o termo. A primeira está relacionada à disposição da tecnologia enquanto uma ferramenta adaptável ao uso do ser humano. Já a segunda noção refere-se à função da tecnologia de poder configurar as relações sociais e culturais de um povo. Essa última visão está estabelecida pelos diversos discursos sobre os artefatos tecnológicos, incluindo

aqueles que se relacionam ao uso das tecnologias - como o livro didático - nas práticas educacionais.

A partir de meados do século XX, inicia-se a transição das tecnologias analógicas e mecânicas para as tecnologias digitais. Esse momento configura a Terceira Revolução Industrial, também chamada de Revolução Digital, a qual tornou mais amplo o desenvolvimento de computadores e gerou fortes mudanças no que diz respeito às formas de comunicação. Com esse advento, novas maneiras de se comunicar e divulgar informações são possibilitadas, fazendo com que as manifestações linguísticas não estejam presentes somente nos meios impressos, mas também nas telas de televisões, computadores e telefones celulares. Essas novas tecnologias são denominadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, também conhecidas simplesmente como TDICs.

Nesta dissertação, analiso especificamente o uso das TDICs para as práticas de estudo, uma vez que essas tecnologias, como computadores e *smartphones*, podem servir como ambientes passíveis de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem. A seguir, abordo a relação entre tecnologia e educação, bem como suas implicações e especificidades ao longo dos tempos.

2.1.1 Tecnologias e educação: do papel à tela

Em seu livro que trata sobre as fortes transformações na educação a partir da presença do computador nesse âmbito, Valente (1999) alude à noção de que a inserção de uma nova tecnologia na sociedade é capaz de gerar três possíveis sentimentos: ceticismo, indiferença ou otimismo. No que tange ao campo da educação, esses três posicionamentos fazem-se presentes desde a introdução de artefatos tecnológicos manuais, como, por exemplo, o livro didático.

Paiva (2008, p. 2) entende que “o livro sofreu os mesmos problemas que hoje são trazidos pela introdução do computador em nossa sociedade”. Nesse sentido, nota-se uma certa dualidade de valores dada às tecnologias, ora vista como “sagrada”, ora vista como “profana”. Nos dias de hoje, essa caracterização dúbia ainda continua viva em nosso imaginário coletivo, sobretudo no que se relaciona às TDICs.

A possível utilidade do computador no contexto educacional é suscitada a partir do seu surgimento, na metade da década de 40, como apontam Silva e Correa (2014).

O uso dessa tecnologia, integrado lentamente ao longo das próximas décadas, modificou a maneira como as informações eram acessadas, compartilhadas e compreendidas. No Brasil, os computadores pessoais (PCs) começam a aparecer em meados da década de 80, tendo sua implementação em algumas escolas a partir da década de 90.

Recorrentemente, essas novas configurações na educação estabelecem mudanças comportamentais e diversificam os processos comunicativos, assim como provocam “uma interação que vai desde o contato entre pessoas diferentes até a relação entre conhecimentos e aprendizagens distintas” (Silva; Correa, 2014, p. 31). Além dos PCs, Soares e Colares (2020) explicitam que a internet, os dispositivos móveis e as plataformas virtuais expandiram enormemente o alcance da aprendizagem e proporcionaram novas maneiras de interagir com o conhecimento. Contudo, inicialmente, a presença da tecnologia nas salas de aula restringia-se aos conhecimentos de informática e suas implicações para a inserção no mundo de trabalho (Cysneiros, 1999). Podem-se notar, atualmente, discursos que ainda restringem o “saber usar” das tecnologias digitais às demandas de mercado, deixando em segundo plano o potencial para o desenvolvimento da aprendizagem e agência no mundo.

A discussão em torno do impacto da tecnologia na educação frequentemente se depara com diferentes abordagens e pontos de vista. Peixoto e Araújo (2012) demonstram alguns olhares sobre as TDICs na contemporaneidade:

1. Visão determinista: vê a tecnologia como um fator que molda a sociedade e a educação. Essa perspectiva pode negligenciar a importância de uma reflexão crítica sobre o uso da tecnologia na educação.
2. Visão instrumental: entende que algumas abordagens tendem a tratar as tecnologias como um mero instrumento no processo de ensino e aprendizagem, sem considerar de forma crítica sua utilização e impacto na educação.

3. Fetichização das TDICs: ocorre quando o computador é visto como uma solução mágica para todos os problemas educacionais, sem uma análise crítica de seus impactos e limitações.
4. Exclusão digital: concebe a falta de acesso equitativo às tecnologias como passível de aprofundar as desigualdades educacionais, podendo resultar em exclusão digital e limitar as oportunidades de aprendizagem para certos grupos de alunos.

À medida que avançamos para o futuro, é essencial adotar uma abordagem balanceada em relação à integração da tecnologia na educação. A tecnologia por si só não é a solução mágica para todos os desafios educacionais. É crucial combinar as inovações tecnológicas com metodologias pedagógicas sólidas e uma reflexão crítica sobre seu impacto. Garantir um acesso equitativo às tecnologias e minimizar a exclusão digital também são elementos essenciais para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e transformador. Ademais, é preciso considerar as outras formas de aprendizagem dos educandos, não se limitando somente aos muros das escolas ou universidades.

Pensando sobre o uso das tecnologias digitais na educação de forma mais abrangente, Moreira e Schlemmer (2020) entendem que as tecnologias digitais e as redes de comunicação não devem se restringir a um caráter de meras ferramentas ou instrumentos, mas sim como forças ambientais que, diariamente, afetam quem somos, como socializamos com nossos pares, como ensinamos e como aprendemos. Isto é, afeta como observamos a realidade e nossas maneiras de interagir com a realidade.

Ainda, os autores apresentam um novo conceito e paradigma relacionados à educação digital, chamado de *onlife*. Essa noção refere-se à realidade atual dos indivíduos, cujas práticas se estabelecem tanto no âmbito presencial quanto no âmbito virtual. Essas duas realidades estão imbricadas em nossa sociedade contemporânea e englobam, por conseguinte, os contextos dos professores de línguas em formação.

A seguir, disserto, brevemente, sobre a presença das TDICs no ensino e aprendizagem de línguas.

2.1.2 Tecnologias digitais e o ensino e a aprendizagem de línguas

Paiva (2008), ao trazer uma breve retrospectiva no que concerne às tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, chama a atenção ao fato de o surgimento de novos recursos tecnológicos trazer, em um primeiro momento, sentimentos de repulsão ou insegurança. Até que haja uma incorporação efetiva nas práticas pedagógicas, muitas são as indagações sobre a efetividade desses recursos nos ambientes de ensino e aprendizagem. Podemos pensar, por exemplo, na presença das inteligências artificiais nos âmbitos educacionais, que desde os últimos anos vêm trazendo uma série de questionamentos sobre suas possibilidades e seus limites.

Ainda, torna-se importante salientar que a incorporação de artefatos tecnológicos nos espaços educacionais não é um processo recente. Desde usos de gramáticas e livros até às diversas novas configurações das classes na sala de aula, as tecnologias analógicas² sempre fizeram parte das dinâmicas socioeducativas nas aulas de língua, como mencionado anteriormente. No entanto, quando tratamos de aspectos concernentes ao uso de tecnologias digitais na sala de aula de línguas, temos a atenção voltada à Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador, conhecida como CALL, sigla correspondente a expressão em língua inglesa *Computer Assisted Language Learning*.

Warschauer (1996) separa a história da CALL em três momentos: behaviorista, comunicativo e integrativo. A fase behaviorista é caracterizada por práticas linguísticas cujo principal foco são as atividades de repetição (*language drills*) e os reforços positivos³ aos aprendizes; a fase comunicativa refere-se ao momento no qual o computador e diversos programas são empregados no intuito de estimular a interação entre os alunos; e, por fim, a fase integrativa, na qual a aprendizagem de línguas é pautada no uso da Internet e de seus inúmeros adventos, como os fenômenos da

² Podemos entender “tecnologias analógicas” enquanto artefatos físicos passíveis de auxiliar no desenvolvimento de alguma atividade humana. Na sala de aula, exemplos seriam: quadro branco, canetas, livro didático impresso, entre outros recursos.

³ Sob a ótica de Sprinthall (1993, p. 226), o reforço positivo pode ser definido como “qualquer estímulo que, quando acrescentado à situação, aumenta a probabilidade de ocorrência da resposta”.

multimídia e da hipermídia. Trazendo a reflexão do uso de tecnologias para o âmbito nacional, Paiva esclarece que:

Essa divisão não se aplica à realidade brasileira, pois o primeiro registro de uso de computador para o ensino corresponderia à fase comunicativa é o de Freire (1992), que investigou a interação de aprendizes utilizando a primeira versão do SimCity. Isso não quer dizer que não tenha havido outras experiências, mas, se houve, foram esporádicas e não há registro. Além disso, muitos recursos para a aprendizagem publicados na web podem, até hoje, ser classificados como behavioristas. (Paiva, 2019, p. 6)

Logo, entende-se que, seja analógico ou digital, o ensino e aprendizagem de línguas sempre ocorreu pelo intermédio de algum instrumento tecnológico (Leffa, 2006).

Nos dias atuais, embora as TDICs já estejam presentes em grande parte das instituições educacionais de ensino básico e superior, Bax (2011) traz uma problemática deveras importante de ser debatida sobre o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas: a utilização de recursos tecnológicos não é garantia de um desenvolvimento linguístico crítico e significativo. Essa visão multifacetada do uso das TDICs faz com que, conseqüentemente, precisemos voltar nossa atenção para as maneiras como esses recursos são empregados nas práticas linguísticas (Vieira, 2010; Bax, 2011; Vetromille-Castro, 2017).

Baptista (2014, p. 535) enfatiza que “a inserção da tecnologia na educação não é suficiente para que o trabalho seja desenvolvido com sucesso”; é necessário que esse uso ultrapasse a simples instrumentalidade das TDICs. Para que o desenvolvimento linguístico vá além da decodificação de palavras, do estudo de estruturas gramaticais descontextualizadas e da mera transposição de uma lista de palavras do quadro branco para a tela do computador, o ensino e a aprendizagem de línguas mediado pelas tecnologias digitais precisam ser tomados enquanto práticas transgressoras, como salienta Vetromille-Castro:

A transgressão que nos interessa quando pretendemos falar em língua para o poder (em vez de língua como instrumento) é aquela que faz professor e alunos refletirem criticamente sobre a concepção instrumental da língua e explorarem como o desenvolvimento linguístico em determinado idioma concorre em favor da liberdade, da agência e do self, e, portanto, para a emancipação e independência. (Vetromille-Castro, 2017, p. 204)

Tendo em vista as questões supramencionadas, investigar as motivações para o uso das tecnologias digitais nas práticas de estudo, bem como suas configurações e seus benefícios, torna-se bastante pertinente para a área da aprendizagem de línguas e para a Linguística Aplicada como um todo. É imprescindível que tenhamos um olhar atento à raiz da problemática: a formação de professores de línguas para o uso de tecnologias digitais (Leffa, 2006; Paiva, 2008, 2019; Rojo, 2012; Baptista, 2014; Romão, 2018; Rabello, 2021; Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022).

Apesar da forte presença das TDICs no ambiente de aprendizagem de línguas e das discussões atuais acerca do uso das tecnologias educacionais, Rabello (2021, p. 71) explicita o uso limitado de recursos digitais feito pelos docentes, “o que acontece devido à falta de formação de professores de línguas neste campo”. O que acontece nos cursos de Letras, grande parte das vezes, como aponta Paiva (2013), são discussões esporádicas (em alguma disciplina, curso, palestra, reunião, etc.) sobre o uso dos recursos digitais nas práticas pedagógicas. Não há, todavia, uma sistematização da educação tecnológica nos currículos de uma série de cursos de licenciatura em Letras.

Portanto, investigar como os futuros educadores de línguas aprendem pode nos dar pistas de como (re)pensar a educação linguística, sobretudo nos cursos de formação docente. Dessa forma, a seguir, falo sobre a formação de professores de línguas, explicitando o papel das TDICs nesse processo formador.

2.2 A formação de professores de línguas

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta,
impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo,
com o mundo e com os outros.”
- Paulo Freire

Nesta seção, falo sobre algumas implicações concernentes à formação de professores de línguas, buscando mostrar as possíveis relações dessas questões com a aprendizagem durante a licenciatura. Para tal, inicio trazendo alguns vislumbres sobre a emergência e a presença da perspectiva sociocultural na formação docente. Em seguida, trato da ausência de disciplinas que discutam o uso das TDICs na trajetória acadêmica inicial desses professores de línguas.

2.2.1 Olhares sobre a formação de professores de línguas pela perspectiva sociocultural

Substituindo a terminologia "treinamento", o termo "formação de professores de línguas" (Larsen-Freeman, 1983) emerge nos anos 80. Esse novo conceito propõe a combinação entre as técnicas mecânicas de treinamento e abordagens de aprimoramento centradas no educador, resultando em uma reconfiguração das perspectivas sobre a base de conhecimento para programas de formação, como aponta Vieira-Abrahão (2012).

Ao passo que as relações sociais, culturais e econômicas mudam, a formação de professores de línguas também sofre transformações. Essas frequentes reconfigurações são influenciadas pelas mudanças epistemológicas na forma como várias tradições intelectuais passaram a conceituar a aprendizagem humana. As visões positivista e cognitivista tiveram forte papel nos entendimentos sobre a formação de professores de línguas ao longo das décadas. Tomando como base uma perspectiva positivista, o conhecimento é concebido enquanto um objeto identificável, representativo de verdades generalizáveis. Sob essa ótica, o desenvolvimento formal dos professores é embasado em ideais de exposição e “transmissão” de conhecimentos. Isto é, “formar o professor é, portanto, condicioná-lo por meio de treinamento” (Vieira-Abrahão, 2012, p. 458). Esses padrões estabelecidos pelo positivismo têm sofrido diversas críticas desde a década de 80.

Tendo como pressuposto o entendimento de que a construção do conhecimento se estabelece na e pelas relações sociais, surgem as perspectivas interpretativistas/cognitivistas, contrapondo as hipóteses positivistas. Por conseguinte, entende-se que são os educadores em formação que criam essa realidade, construindo saberes além dos muros da universidade:

Quando essa perspectiva epistemológica é usada como uma lente para analisar os professores e o ensino, a questão central da pesquisa passa a ser: Como os professores participam e constituem seus mundos profissionais? Ao conhecermos isso, podemos pegar suas percepções e aplicá-las aos contextos socioculturais em que ocorre a aprendizagem dos professores, seja em um programa de formação de professores, em uma sala de aula ou em qualquer experiência de desenvolvimento profissional. (Johnson, 2009, p. 9, minha tradução)

Desse modo, o futuro professor de línguas começa a ser visto como um integrante ativo no seu processo de aprendizagem. A concepção cognitivista considera a historicidade do indivíduo, focando naquilo que ele já sabe e desenvolve no seu contexto. Para Vieira-Abrahão (2012), as pessoas estão imersas na criação de significados pessoais desde que nascem, aspecto que corrobora com a ideia de Piaget (1975) sobre a natureza construtiva no processo de aprendizagem - muito embora essa perspectiva sofra críticas por não considerar o contexto social do aprendiz.

As experiências prévias e em contextos de aprendizagem fora dos muros da universidade são passíveis de gerar novas reflexões sobre as práticas de estudo desses indivíduos. Outrossim, por essas disposições, a aprendizagem desses futuros educadores de línguas passa a ser vista como situada e construída pelas suas práticas nos mais diversos contextos. Com essa lógica, como afirma Johnson (2009), os cursos de formação de professores deixam de considerar a aprendizagem enquanto um fenômeno isolado, e passam a entender que a construção dos saberes emerge das práticas e contextos socioculturais:

Aprender a ensinar, de uma perspectiva sociocultural, baseia-se no pressuposto que saber, pensar e entender são frutos da participação em práticas sociais de aprendizagem e de ensino em salas de aula ou situações escolares. (Vieira-Abrahão, 2012, p. 460)

A partir dessa perspectiva, é possível identificar como os professores aprendem, como as teorias se desenvolvem em suas práticas e como se configura a sua percepção sobre si mesmo e suas práticas enquanto futuro educador. Em suma, a promoção de uma visão sociocultural para as licenciaturas proporciona o reconhecimento dos distintos funcionamentos na aprendizagem dos graduandos. Esse contexto de autoconhecimento, por conseguinte, pode refletir nas suas futuras práticas em sala de aula.

A perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1998) possibilita aos cursos de formação de professores novas formas de (re)pensar a educação linguística e as práticas pedagógicas. Sob essa ótica vygotskiana, as instruções formais não levam diretamente ao desenvolvimento de conceitos. Portanto, torna-se essencial pensar em um desenvolvimento progressivo, interligado ao gerenciamento e contextos de aprendizagem dos aprendizes. Alinhado a esse pensamento, Oliveira (2014, p. 33)

compreende que, nesse bojo, a aprendizagem é vista como “um processo dinâmico e dialógico, promovido por espaços de negociação fluídos pelo discurso das mais variadas intenções, de maneira a movimentar identidades”.

Vygotsky (1998) entende que o ser humano utiliza três tipos de ferramentas: artefatos culturais e atividades; relações sociais e conceitos. As ferramentas, por sua vez, dividem-se em: sociais, físicas e simbólicas. Uma ferramenta física, como exemplifica Johnson (2009, p. 18), é o livro didático. Todavia, o que tem maior significância é o seu aspecto social - a promoção de determinados saberes. No que tange à aprendizagem mediada por TDICs, entendo que o computador pode ser visto como uma ferramenta física, mas é o seu aspecto social - a possibilidade de novas formas de aprender - que realmente vale para a formação de professores de línguas.

No entanto, alguns outros esforços são necessários para a formação de professores agentes de suas práticas de aprendizagem. Os conhecimentos aprendidos precisam ser passíveis, também, de mobilizar a autonomia e de trazer à tona a consciência crítica para as suas práticas docentes vindouras. Logo, atenta-se à necessidade do reconhecimento e estabelecimento do macro (sociedade) dentro do micro (universidade).

A seguir, disserto sobre como o uso das tecnologias digitais vem sendo abordado ao longo dos tempos na formação de professores de línguas.

2.2.2 A formação de professores de línguas para o uso das TDICs

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2023), as TDICs estão mudando a formação dos professores. Isso ocorre pelo fato de a tecnologia estabelecer ambientes de aprendizagem maleáveis, envolver os educadores na colaboração da aprendizagem, oferecer suporte à formação e orientação, promover a reflexão prática e aperfeiçoar o entendimento tanto pedagógico quanto da matéria em estudo. Contudo, trago um questionamento sobre a afirmação feita pela UNESCO: *em que medida* as TDICs estão mudando a formação dos professores?

Considerando as informações constatadas pela organização, torna-se importante que os estudantes dos diversos cursos de licenciatura tenham uma preparação para o uso dos artefatos tecnológicos. Isso implica em ir além de saber como utilizar, no ambiente educacional, projetores, televisões ou rádios. Os futuros

docentes precisam entender e reconhecer a presença dos computadores, celulares, *tablets* e outros recursos digitais no espaço escolar ou universitário. Essa mudança, contudo, não deve servir como uma mera transposição de conteúdo de uma tecnologia analógica para uma digital; desenvolver o uso crítico e adequado dessas ferramentas é essencial.

Freire e Leffa (2013), baseando-se na perspectiva da auto-heteroecoformação dos sujeitos (Freire, 2009), trazem reflexões sobre a auto-heteroecoformação tecnológica dos professores. Sob uma ótica sistêmico-complexa, os sujeitos - no contexto desta pesquisa, os professores em formação - são entendidos a partir de suas individualidades, inter-relações e, também, dos ambientes que os constroem, os desenvolvem e os transformam. Essa perspectiva postula um processo de desenvolvimento docente não finalizado, em constante mudança.

Buscando entender como as novas dinâmicas docentes se estabelecem em uma sociedade cada vez mais digitalizada, Freire e Leffa (2013) tecem relações sobre a formação tecnológicas dos docentes, sobretudo dos graduandos em Letras. Nesse sentido, os autores definem a auto-heteroecoformação tecnológica enquanto:

Ação do meio ambiente — presencial e/ou digital — sobre os indivíduos, mediada por ferramentas, práticas e linguagens singulares, aliada a uma ação crítico-reflexiva desses indivíduos sobre o meio, sobre os outros e sobre si mesmos, apropriando-se dessas ferramentas, práticas e linguagens, para usá-las de maneira pertinente e adequada, na construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento e na sua inserção crítica nos mundos presencial e digital, como cidadãos geradores, guardiães e intérpretes de informações que conduz à formação plena do eu como sujeito individual, social, tecnológico e planetário. (Freire; Leffa, 2013, p. 75).

Essa visão enfatiza um desenvolvimento docente que vai além de um saber instrumental e que englobe uma postura crítica e problematizadora frente às TDICs. Logo, é preciso que os aparatos tecnológicos sirvam enquanto ferramentas passíveis de instigar o olhar atento às diversas dinâmicas sociais, indo além de uma mera transposição de elementos analógicos para o meio digital.

Concordo com a visão dos autores de que a formação tecnológica dos educadores de línguas não deve se restringir apenas a disciplinas específicas do currículo dos cursos de Letras. No entanto, entendo que a criação de disciplinas focadas nesse aspecto é importante para que haja uma “representatividade” sobre a área dentro da universidade, possibilitando que outras disciplinas também levem essas discussões para a sala de aula, sobretudo naquelas instituições que não

apresentam aspectos das dinâmicas tecnológicas nos PPC das licenciaturas em Letras. A criação de disciplinas específicas não impede o debate em outras disciplinas, mas sim, pode fazer com que haja uma maior visibilidade do assunto durante outras aulas.

No que concerne àqueles que almejam se tornar professores de línguas, percebe-se, como aponta Rabello (2022), que diversos cursos de Licenciatura em Letras ainda não apresentam, em seus currículos, disciplinas específicas que tratem do ensino e da aprendizagem de línguas mediado por TDICs. Esse fator corrobora para o despreparo de futuros professores para a atuação na cultura digital contemporânea. O que se encontra, em muitas universidades, são tópicos específicos sobre as TDICs dentro de disciplinas mais amplas, impossibilitando, muitas das vezes, o debate aprofundado a respeito da relação entre tecnologia e educação linguística.

Ainda no tocante à formação de professores de línguas, a baixa presença de disciplinas voltadas ao uso de tecnologias nos currículos dos cursos de Letras (Melo, 2008; Silva; Silva, 2013; Quadrado; Vetromille-Castro, 2022) se enquadra como fator significativo para práticas tecnológicas simplistas. Em um estudo realizado por Melo (2008), a pesquisadora observou que os cursos de Letras da universidade em questão focam o ensino da língua e da literatura. Há menção às TDICs no documento, “mas seu foco é a relação com a tradução” (Melo, 2008, p. 170).

Em um estudo realizado em 2022, Quadrado e Vetromille-Castro puderam analisar que, de quatros projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras de uma universidade do Rio Grande do Sul apenas um deles proporciona *affordances*⁴ para o uso de tecnologias digitais na prática docente dos futuros professores. Contudo, em uma pesquisa sobre como a BNCC prevê a utilização de tecnologias nas disciplinas de línguas estrangeiras, Silva e Pacheco (2020) mostram que “a previsão do uso de tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa foi verificada em diferentes eixos, competências e habilidades na BNCC” (p. 15). Isso implica na dissonância entre os usos dos meios digitais por estudantes e professores, assim como o que é esperado desses docentes e como realmente é a sua formação inicial.

Não se deve, portanto, entender as tecnologias digitais como a “salvação” da educação, tampouco considerar que elas devem estar presentes em todas as aulas.

⁴ Para Van Lier (2010) a definição de *affordance* relaciona-se ao conceito de percepção de oportunidades para a ação no ambiente linguístico pelo intermédio de artefatos semióticos.

Os educadores precisam considerar a nova realidade na qual ele e seus alunos estão inseridos, cujas tecnologias permeiam grande parte de suas interações cotidianas. Torna-se necessário desenvolver um pensamento crítico frente às novas demandas do século, como bem aponta Lévy:

não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e sobretudo os papéis de professor e do aluno. (Lévy, 1999, p. 172)

Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisam considerar as novas configurações sociais e culturais. Os alunos de Letras estão aprendendo outros assuntos, de outras formas e em outros ambientes e essa nova realidade de aprendizagem precisa ser vista e valorizada. Entender como esses indivíduos estudam pode demonstrar a disparidade entre como eles aprendem - e são instigados a aprender - em um ambiente formal e em ambientes informais.

A formação de professores de línguas precisa estimular a integração do conhecimento linguístico e pedagógico com o conhecimento das tecnologias, como aponta Rabello:

Portanto, ao considerarmos a formação de professores de línguas, é necessário que o conhecimento linguístico e pedagógico esteja integrado com o conhecimento da tecnologia. Isso significa que os licenciandos em Letras precisam aprender, além da língua e metodologias de ensino, a utilizar as tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de LE de forma crítica e criativa, a partir de experiências de aprendizagem com estas tecnologias e reflexão sobre elas. (Rabello, 2022, p. 19)

Logo, os licenciandos em Letras necessitam aprender além de abordagem e metodologias de ensino - eles devem utilizar as TDICs de forma crítica e criativa nos processos de ensino e aprendizagem, a partir de suas experiências de aprendizagem com essas tecnologias e da reflexão sobre a utilização delas.

A autora ainda evidencia que, a partir das suas experiências práticas mediadas pelas TDICs, vivenciadas enquanto ainda são estudantes, os futuros docentes educadores de línguas “desenvolvem suas competências e letramentos digitais, aprendendo a utilizar diferentes tecnologias para o ensino-aprendizagem.” (Rabello, 2022, p. 17).

Na seção seguinte, disserto sobre como as tecnologias digitais podem propiciar práticas de estudos autônomas e flexíveis. Além disso, trago algumas reflexões sobre o uso das TDICs no contexto pandêmico e como podemos enxergar aqueles que usam os recursos digitais para o estudo na atualidade.

2.3 Práticas de estudos medidas pelas TDICS

Kenski (2003) destaca que, desde sempre, o ser humano teve a sua aprendizagem mediada por uma tecnologia - seja uma ferramenta de ossos, seja um computador. Para Pierre Lévy (1999), a preponderância de certas tecnologias, sobretudo aquelas concebidas para melhoria na qualidade de vida, guia, naturalmente, os indivíduos às novas aprendizagens. Essas condições, por conseguinte, são capazes de modular a visão de mundo dos usuários desses artefatos, assim como suas perspectivas sobre si mesmos.

São constantes as que configuram as novas relações entre o humano e as tecnologias. Dessa forma, o desenvolvimento da leitura, da escrita e da aprendizagem - em termos amplos - não pode ser atribuído unicamente aos meios impressos, como bem destaca Lévy

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventariaram. (Lévy, 1993, p. 4)

Essa disposição complexa das diferentes maneiras de agir no mundo postulam uma mudança de valores e atitudes frente ao uso das tecnologias digitais, uma vez que “novas formas de aprendizagem surgem por meio da interação, comunicação e do acesso à informação propiciadas pelas TDICs.” (Costa; Duqueviz; Pedroza, 2015, p. 604). Nessa nova modalidade de relações de aprendizagem, o estudo torna-se um processo não tão solitário, uma vez que articula o contato direto ou indireto com outros aprendizes, outros professores, outros materiais didáticos e outras perspectivas teóricas.

O entendimento de que os aprendizes têm a oportunidade de expandir o seu conhecimento para além do ambiente formal de aprendizagem corrobora com a perspectiva da formação de professores, essa sendo entendida na dissertação enquanto mutável e contínua. Coaduno com a ideia de Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) de que a constante troca dinâmica de interações diárias com informações novas resulta em um estado contínuo de aprendizagem. Portanto, torna-se pertinente reconhecer e refletir sobre as formas personalizadas, autônomas e flexíveis de aprender que os professores de línguas em formação possam estar utilizando.

Moran (2012) acredita que as tecnologias digitais possibilitam a criatividade no processo de aprendizagem, por meio de elaborações de roteiros, mapas mentais ou conceituais, infográficos, entre outras maneiras. Consequentemente, o aprendiz tem a possibilidade de aprender no seu ritmo, podendo progredir no seu ritmo e pela forma que melhor lhe auxiliar. Esses novos caminhos, permeados pelas TDICs, podem servir como uma extensão da educação formal, passível de torná-la um processo que promova a integração das formas plurais de aprendizagem dos estudantes.

No que concerne à presença das tecnologias na educação, neste ano de 2023, a UNESCO constatou que a tecnologia tem sido usada para apoiar o ensino e a aprendizagem de maneiras múltiplas. Além disso, ela estabelece que a tecnologia digital concede dois tipos de oportunidade. O primeiro relaciona-se à possibilidade de aprimoramento na aprendizagem, uma vez que dá conta de lacunas de qualidade, por meio da flexibilização do tempo, da instrução personalizada e do aumento das oportunidades de entender algum assunto. Já a segunda forma está atrelada à condição das TDICs em envolver os aprendizes aos novos estímulos e interações colaborativas, o que suscita a troca de saberes.

As novas formas de estudar englobam o uso de computadores de mesa, *laptops*, *smartphones* e *tablets*. Pelo intermédio desses dispositivos, torna-se possível acessar uma miríade de recursos e plataformas virtuais, cada qual com suas propostas e contextos de uso específicos.

O quadro abaixo apresenta alguns recursos digitais passíveis de serem usados na prática de estudo de professores de línguas em formação.

Quadro 1: Alguns recursos digitais para a prática de estudo

Funções	Recursos Digitais
Tradução	Google Tradutor <i>Linguee</i> <i>Microsoft Translator</i>
Criação de mapas mentais/conceituais e <i>brainstorming</i>	<i>Padlet</i> <i>Mindmeister</i> <i>Miro</i> <i>Google Jamboard</i>
Assistir vídeos, documentários e videoaulas	<i>YouTube</i> <i>Edpuzzle</i> <i>TedEd</i>
Busca de artigos, dissertações e teses	Portal de periódicos CAPES Google Acadêmico <i>SciELO</i> <i>Academia.edu</i> <i>Consensus</i>
Escutar podcasts	<i>Spotify</i> <i>WeCast</i> <i>Google Podcasts</i> <i>Deezer</i>
Criação de slides	<i>Canva</i> <i>Genially</i> <i>Google Slides</i>

Fonte: Autor

No entanto, como destaca Moran (2012), apenas dar sugestões de recursos para os aprendizes não é suficiente. É fundamental que os educadores em formação tenham o letramento digital que os possibilitem a pesquisa adequada, a avaliação crítica de cada uma dessas plataformas e o desenvolvimento de atividades coerentes nesses espaços. Essas preocupações acerca dos usos conscientes das TDICs ganham bastante força no contexto pandêmico da Covid-19, cujos efeitos recaíram, também, nas dinâmicas de aprendizagem.

Embora o objetivo desta pesquisa não seja verificar o grau de letramento ou de LDC dos estudantes participantes, o estudo se insere em uma perspectiva que reconhece a importância da formação discente e docente para o uso das TDICs na sociedade de hoje, dada a permeabilidade dos recursos digitais nas práticas sociais.

Podemos entender os Letramentos, de forma resumida, como “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2002, p. 146). Já os Letramentos Críticos seriam concebidos a partir de enquadramento crítico de tais práticas, uma perspectiva que dispõe as linguagens e suas tecnologias a serviço de âmbitos socialmente marginalizados (Beviláqua, 2017; Costa; Beviláqua; Fialho, 2020).

No contexto desta pesquisa, enfatizo as perspectivas dos Letramentos Digitais Críticos (Lankshear; Knobel, 2005; Monte Mór, 2011; Takaki, 2012; Ferreira; Takaki, 2013), que preconizam as ações críticas, reflexivas e éticas, nas mais diversas práticas tecnológicas, considerando o contexto local-global dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o presente estudo reconhece a importância dos ideais dos LDC no desenvolvimento discente e docente dos professores de línguas ainda em formação.

Na subseção seguinte, trato das influências do contexto pandêmico nas relações de aprendizagem.

2.3.1 A pandemia da Covid-19 e as relações de aprendizagem

Como visto nas seções anteriores, as tecnologias - sejam analógicas, sejam digitais - têm sido usadas há muito tempo na educação. A implementação dos recursos digitais nas relações educacionais não é uma revolução trazida pela pandemia da Covid-19, como aponta Rabello (2022). Contudo, a autora revela que o momento pandêmico evidenciou a necessidade de uma educação tecnológica sistematizada na formação de professores:

Sob uma perspectiva mais ampla, percebemos que a pandemia do COVID-19 desempenhou um papel essencial na educação, acelerando práticas e processos que já vinham acontecendo, mas ainda de maneira lenta e isolada. Nesse sentido, a pandemia evidenciou a importância das TDIC para a manutenção dos processos educacionais e a relevância da formação de professores para a integração dessas tecnologias às práticas de ensino-aprendizagem, além da importância do trabalho com os letramentos e competências digitais de estudantes e professores. (Rabello, 2022, p. 8)

O desenvolvimento dos letramentos digitais críticos torna-se deveras importante para que tanto professores quanto alunos possam lançar mão dos aparatos tecnológicos de formas mais competentes e éticas, seja qual for o contexto do ensino ou da aprendizagem. Além disso, há a possibilidade de incorporar práticas que explorem as potencialidades das TDICs e que fujam de uma mera transposição do presencial ao digital.

Outrossim, no contexto da COVID-19, aulas remotas e plataformas de ensino e aprendizagem virtuais se tornaram a norma, mostrando as vantagens e desvantagens do uso das TDICs em um período crítico para as relações sociais (SOARES; COLARES, 2020). Os órgãos educacionais, portanto, tiveram que repensar o ensinar e o aprender

O distanciamento social promovido pela pandemia fez com que o processo de ensinar a ensinar e de aprender a aprender, com apoio das tecnologias, fosse acelerado e descentralizado, quebrando os muros (e autoridades) das instituições de ensino responsáveis por essa formação. Assim, o que antes era uma proposta hipotética ou até mesmo rejeitada de ensino virtual ou híbrido, tornou-se uma realidade, assim como nossa realidade também se hibridizou numa realidade/virtualidade. (Có; Amorim; Finardi, 2020, p. 116)

O processo migratório para os ambientes digitais foi denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE). O ERE serve como uma alternativa temporária para desenvolvimento das atividades educacionais em períodos de crise, adotando o âmbito virtual como o novo espaço de relações de ensino e aprendizagem.

Essa migração, em diversas universidades, serviu apenas como uma mera “transposição do modelo de ensino presencial para o ambiente digital sem que houvesse uma adequação ao novo ambiente e suas características.” (Rabello, 2021, p. 74) Tal fator traz à tona a importância da formação de professores para o uso - crítico e adequado - das tecnologias digitais, bem como a relevância do desenvolvimento de habilidades para práticas digitalmente letradas. Isso implica, por conseguinte, que os futuros docentes estejam em contato, durante sua formação, com abordagem e metodologias que propiciem a disposição adequada das TDICs nas práticas pedagógicas.

[...] apesar da positiva contribuição das TICs no campo educacional, mostrando-se eficiente nas práticas de comunicação/informação entre seus

usuários, é inegável o desvelamento de inúmeros conflitos relacionados à usabilidade das ferramentas tecnológicas, entre eles, o mais estarrecedor está na condição de dificuldades apresentadas pelos sujeitos educacionais no manuseio destas, uma vez que a Internet tornou-se a sala de aula. Tal fator explica-se pela ausência de formação dos profissionais da educação e a contemporaneidade das TICs, constituindo uma relação de duplo sentido: ora harmoniosa e colaborativa, ora conflituosa e contingencial. (Soares; Colares, 2020, p. 33)

Soares e Colares (2020) afirmam que os professores precisam também se integrar ao mundo dos seus alunos, buscando identificar as formas que esses últimos aprendem nas/pelas plataformas digitais. Os autores ainda sugerem que, embora as tecnologias possibilitaram a continuidade da aprendizagem, elas também evidenciaram algumas disparidades socioeducacionais, uma vez que nem todos os estudantes possuem acesso igual aos recursos necessários para a prática de estudos.

Nobre e Mouraz (2020) sugerem alguns aspectos sobre o desenvolvimento da aprendizagem que deveriam ser repensados após a pandemia:

1. As relações de tempo, ritmo e espaço precisam ser vistas de outra forma;
2. A incerteza e o novo também precisam ser temas da aprendizagem;
3. Outras formas de ensinar e aprender devem ser levadas aos aprendizes.

Com essa nova configuração de aprendizagem, muitos estudantes passaram a ter as TDICs mais presentes em suas práticas de estudo. (Rabello, 2022). Essa nova realidade traz à tona a importância de pensar o processo de aprendizagem para além dos contextos educacionais formais. Tal atitude faz que formas autônomas e personalizadas de entender o mundo emergjam, podendo complementar os conteúdos vistos em ambientes presenciais.

Por ter as tecnologias como recorrentes em suas aprendizagens, seriam, então, os aprendizes do contexto pandêmico nativos digitais? A seguir trato de algumas implicações sobre a definição de Nativos Digitais, comparando com o que Prensky (2012) postula como Sabedoria Digital.

2.3.2 Nativos digitais ou sábios digitais?

Para que possamos entender como a aprendizagem ocorre mediante o uso das TDICs, é importante estabelecer quem são os usuários das tecnologias nos dias de hoje. Para a tentativa de tal definição, elenco três perguntas que me encaminham para esse fim: 1) São apenas grupos específicos de estudantes que usam os recursos digitais?; 2) Relações etárias, étnicas e de gênero condicionam o uso das TDICs? e 3) Quem está utilizando essas tecnologias para fins de estudos são nativos digitais ou sábios digitais?

Consoante às distintas visões sobre a utilização de aparatos tecnológicos, Baptista (2014) destaca que, nas práticas educacionais atuais, considerável parte dos docentes faz parte da geração de Imigrantes Digitais, enquanto grande parte dos estudantes faz parte da geração de Nativos Digitais. Para Prensky (2001), Nativos Digitais são os indivíduos que já nasceram cercados pelas TDICs, tendo elas presentes na maioria de suas práticas sociais desde sempre. Os Imigrantes Digitais, por sua vez, são os indivíduos que tiveram as tecnologias digitais integradas às suas vidas em um determinado momento, precisando se adaptar ao fenômeno.

Essas concepções categorizam o uso das tecnologias por um aspecto etário, assim como estipula, de forma supérflua, condições para o contato com os recursos digitais. No entanto, as relações que configuram a presença das TDICs na vida de professores e estudantes são complexas. Ser um Nativo Digital não implica necessariamente fazer usos apropriados e críticos das TDICs; ser um Imigrante Digital, também, não impossibilita a apropriação do manuseio crítico e emancipador que as ferramentas digitais podem proporcionar. Além disso, o contato que cada ser humano tem com as tecnologias varia de acordo com suas realidades econômica, social e cultural.

Em 2012, Prensky evoca a noção de Sabedoria Digital, cujos pressupostos envolvem “integrar as tecnologias do *nosso* tempo em nossos pensamentos e tomadas de decisão, fazendo isso de forma sábia, e compartilhando os resultados.”⁵ (Prensky, 2012, p. 47, minha tradução). O autor ainda enfatiza a necessidade de um

⁵ Trecho original: “Digital wisdom involves integrating the technologies of our times into our thinking and decision making, doing it wisely, and sharing the results.”

uso prudente das tecnologias e sua possível influência na consciência crítica de problemáticas atuais. Estudantes de Letras em formação - estejam em prática pedagógica ou não - utilizam, por meio das TDICs, gramáticas, livros didáticos, sites, tradutores e verificadores ortográficos nas suas práticas de estudo. Os alunos, no entanto, percebem que esses recursos os auxiliam? Os estudantes fazem uso de outros recursos ou plataformas digitais durante a prática de estudos? Esses questionamentos também embasam essa pesquisa.

A seguir, descrevo o caminho metodológico que utilizo para tentar entender o papel das TDICs no processo de aprendizagem dos estudantes de Letras, buscando identificar e definir quem são esses usuários e de quais formas eles lançam mão desses artefatos tecnológicos.

3 Metodologia

A abordagem metodológica que foi utilizada para o desenvolvimento do presente estudo é de natureza mista. Paiva (2019, p. 13) define a pesquisa mista como aquela que “utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta dos dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado”. Para este estudo, utilizei o método de *survey online* e da análise interpretativa dos dados obtidos. O *Survey online* é passível de gerar maior flexibilidade de respondentes e também é considerado um processo de baixo custo, como apontam Sue e Ritter (2007). Paiva (2019) ainda chama a atenção para o fato de que, embora considerados de caráter quantitativo, os *surveys* podem demandar uma análise qualitativa, por possibilitar a interpretação dos dados a partir da relação de teorias que os embasem.

A análise de dados será de natureza interpretativa, uma vez que essa, se bem empregada, é passível de enriquecer a compreensão dos achados, levar a descobertas mais profundas e contribuir para uma visão mais completa do fenômeno que está sendo estudado. Nas perguntas que proponho aos participantes, serão privilegiados aspectos relacionados aos discentes e à sua área de atuação, práticas de estudos, conhecimento sobre as TDICs, contato com as tecnologias durante a graduação, reflexão sobre os motivos de uso na aprendizagem, lugares nos quais as utilizam, entre outras questões.

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número 70872623.8.0000.5317, em 10/07/2023.

Para uma melhor visualização das etapas metodológicas, este capítulo é dividido em quatro seções: a primeira, trata dos participantes; a segunda, do instrumento de coleta de dados utilizado para o desenvolvimento da pesquisa; e, por fim, na última seção, abordo como os dados foram tratados e analisados.

3.1 Participantes

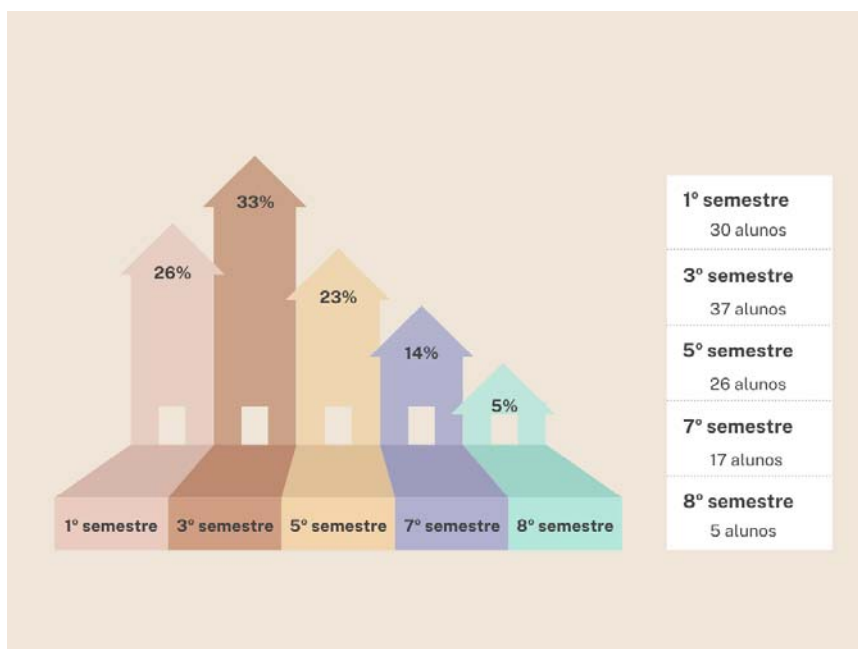
Os participantes que compõem esta pesquisa são discentes dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), sendo esses cursos: Português; Português e Alemão; Português e Espanhol; Português e Francês e Português e Inglês. Na instituição de ensino na qual o estudo foi desenvolvido, o número de alunos regulares matriculados nos cursos de graduação supramencionados, no período da realização das coletas de dados, era este:

- a) Letras - Português: 187 alunos
- b) Letras - Português e Alemão: 45 alunos
- c) Letras - Português e Espanhol: 97 alunos
- d) Letras - Português e Francês: 70 alunos
- e) Letras - Português e Inglês: 121 alunos

De acordo com Leedy e Ormrod (2016), o percentual aceitável para participação em questionários *on-line* varia de 10 a 35% dos participantes aptos. Dos 520 alunos matriculados nessas licenciaturas, a atual pesquisa contou com 115 desses como respondentes válidos, correspondendo a 22% do número total de discentes.

Os participantes foram separados de acordo com o semestre ao qual estão vinculados, como expresso no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Semestre dos respondentes



Fonte: Autor

A identificação semestral foi feita em uma das primeiras perguntas do questionário. Logo, o semestre com mais participantes foi o 3º (37 alunos); o semestre com menos participantes foi o 8º (5 alunos). Informações específicas e mais aprofundadas sobre cada grupo são abordadas no capítulo de Resultados e Discussões deste estudo.

Na próxima subseção, falo sobre o instrumento que permitiu coleta de dados dos informantes.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

O processo investigativo deste estudo deu-se a partir de um questionário online, cuja criação foi realizada na plataforma virtual *Red Cap*⁶. O uso de formulários online permite que tanto os pesquisadores quanto os participantes tenham maior praticidade nas etapas da investigação, como destaca Mota

A grande vantagem da utilização do formulário para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, é a praticidade no processo de coleta das

⁶ O *Red Cap* (*Research Eletronic Data Capture*), é um software que possibilita o desenvolvimento de instrumentos de aquisição, coleta, disseminação e gerenciamento de dados de pesquisas. Tutoriais podem ser encontrados no link a seguir: <https://projectredcap.org/resources/videos/>

informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar [...] facilitando a análise dos dados. (Mota, 2019, P. 373)

Tendo em vista que alguns alunos poderiam não ter acesso à internet em suas residências, para esse estudo, os alunos foram convidados a responder o formulário no Laboratório de Línguas Estrangeiras, situado na universidade-sede da pesquisa. Logo, o uso do instrumento escolhido para este estudo não se tornou uma limitação.

Para engajar os alunos na participação da pesquisa, tive a seguinte organização:

1º momento: elaborei um cronograma inicial, destacando os horários de aula de turmas de semestres e cursos variados;

2º momento: mandei um e-mail para os professores responsáveis pelas turmas, a fim de conscientizá-los sobre o meu estudo e ter a liberação para utilizar um tempo do seu período de aula para tal realização;

3º momento: após a confirmação do docente, passei nas salas de aula, durante uma semana, convidando os alunos a participarem da pesquisa, de forma voluntário.

4º momento: aqueles que aceitavam, eram conduzidos por mim até o laboratório, para o preenchimento do questionário.

O questionário foi composto por vinte e uma questões fechadas. As perguntas tiveram por intuito (1) identificar o perfil sócio-acadêmico dos participantes; (2) identificar os motivos pelos quais os discentes utilizam as tecnologias para estudar; (3) verificar quais são as plataformas virtuais ou sites que os alunos utilizam em suas práticas de estudo; (4) identificar os ambientes físicos nos quais os alunos estudam; (5) investigar em quais disciplinas o uso das TDICs é mais frequentemente realizado para mediar o estudo; (6) entender se a pandemia suscitou uma maior utilização dos artefatos tecnológicos e (7) analisar se existem disciplinas no currículo dos cursos de licenciatura em Letras que tratam do uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas.

A seguir, descrevo como os dados coletados no estudo foram tratados e analisados.

3.2 Tratamento e análise de dados

Para realizar a descrição, interpretação e comparação dos dados coletados, foi realizada uma adaptação da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Conteúdos, concebida enquanto “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Para tal, lancei mão das categorias propostas por Moraes (1999), trazendo, também, algumas reformulações nas etapas de análise. As mudanças foram realizadas por permitirem uma melhor adequação ao instrumento do presente estudo, um questionário virtual composto por questões fechadas. Descrevo, abaixo, os passos realizados para a análise dos dados obtidos:

Preparação das informações

A preparação das informações consiste na identificação das diferentes amostras a serem analisadas, visando a estipulação dos dados mais relevantes, com base nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa. Além disso, os dados escolhidos precisam trazer elementos do campo investigado de maneira abrangente (MORAES, 1999).

O processo preparatório dos dados deste estudo iniciou-se pela revisão detalhada do questionário, identificando os principais temas dos grupos de perguntas e traçando paralelos com os objetivos que orientam a pesquisa. Após esse momento, os dados foram organizados em um documento distinto no Google Planilhas, para a exploração e identificação de conteúdos de forma mais simplificada.

Por fim, a partir da exportação das respostas, foram criados gráficos, que possibilitaram a observação de tendências e padrões assim como o desenvolvimento de relações passíveis de aparecerem nas análises.

Categorização

Os dados advindos das perguntas foram categorizados de acordo com:

(1) a licenciatura em Letras do respondente, podendo ser: *Português, Português e Alemão, Português e Espanhol, Português e Francês e Português e Inglês;*

(2) o uso de tecnologias na prática de estudos: *se utilizam ou não as TDICs para estudar e se consideram ou não que os recursos digitais tragam benefícios durante seus processos de aprendizagem;*

(3) os dispositivos digitais utilizados para o estudo, podendo ser: celular, computador de mesa, leitor de livro digital, notebook e/ou *tablet*;

(4) as plataformas e ferramentas mais utilizadas para a prática de estudo, divididas em três subcategorias: *considerações sobre os recursos mais utilizados, o uso do TikTok na aprendizagem e o uso das inteligências artificiais enquanto prática emergente;*

(5) os principais motivos para o uso de tecnologias nos estudos, podendo ser: *busca por formas de aprender um conteúdo, flexibilidade de tempo, acesso rápido à informação, familiaridade com o ambiente virtual, facilidade de aprendizagem por recursos multimodais e/ou maior autonomia para estudar o que quer;*

(6) os ambientes onde estudam, podendo ser: *ambiente universitário (exceto sala de aula), cafés, casa, praças, trabalho e/ou trajeto casa-universidade;*

(7) as disciplinas para as quais usam as TDICs, podendo ser: *Língua estrangeira, Sintaxe, Morfologia, Fonologia, Literaturas de língua materna, Literaturas de língua estrangeira, Latim, Linguística Geral, Linguística aplicada da língua materna e/ou Linguística aplicada da língua estrangeira;*

(8) as sugestões de uso de tecnologias por docentes: *se os professores discutem ou não sobre o de recursos digitais no ensino e na aprendizagem de línguas e quais plataformas digitais eles sugerem o uso;*

(9) o uso mais recorrente ou não das TDICs após a pandemia de Covid-19; e

(10) as relações de uso de tecnologias na prática docente: *se já lecionam ou não lecionam, se utilizam ou não aparatos digitais em suas salas de aula e se acham que deveriam existir ou não disciplinas na universidade voltadas para o uso das TDICs.*

Interpretação dos resultados

Após a categorização dos dados, foi iniciada a interpretação dos resultados, definido como “um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo” (MORAES, 1999, p. 9). Nesse momento, contando a manifestação de inferências, a mobilização de referenciais teóricos, relações entre dados e conexões com outros estudos da área, foi possível analisar e refletir sobre aspectos emergentes nas relações de tecnologias, aprendizagem e formação docente.

Embora trate-se de uma pesquisa de caráter misto, entendemos, a partir das modificações realizadas, que a análise de conteúdo também pode servir como uma alternativa analítica para estudos que lançam mão de abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas.

Assim, a partir das etapas metodológicas explicitadas, tem-se a obtenção dos resultados deste estudo, apresentados e discutidos a seguir.

4 Resultados e discussões

Ao longo deste capítulo, apresento os resultados da pesquisa feita para esta dissertação, tecendo algumas discussões acerca dos usos das TDICs nas práticas de estudos dos discentes dos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas. Para a análise desses achados, trago os conceitos de Letramentos Digitais Críticos, Ubiquidade e Ambiente Pessoais de Aprendizagem, com o intuito de relacioná-los às variadas maneiras de utilizar as TDICs na aprendizagem.

Os respondentes deste estudo fazem parte dos 1º, 3º, 5º, 7º e 8º semestres dos seus respectivos cursos. Portanto, para observar de forma mais detalhada os dados obtidos, as análises e discussões dos resultados serão divididas em blocos específicos, correspondentes aos semestres desses participantes. Para tal, começo explicitando quais são os cursos de licenciatura que compõem cada bloco semestral, assim como inicio as discussões sobre a presença das tecnologias digitais na prática de estudos dos discentes.

Posteriormente, mostro quais são os dispositivos digitais e as plataformas e ferramentas virtuais que os futuros professores de línguas mais utilizam para estudar. Nesse momento, trago as noções dos Letramentos Digitais Críticos, a fim de ressaltar a importância do uso consciente e adequado de tais recursos digitais. Logo após, apresento os principais motivos pelos quais os professores em formação utilizam as

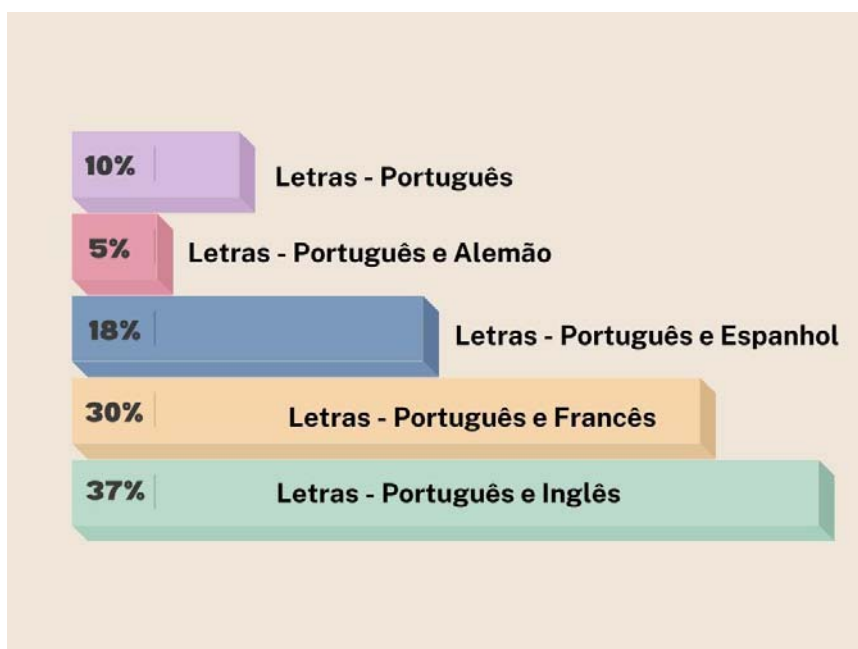
tecnologias para aprender e os quais ambientes onde eles estudam, evocando os conceitos de Ambiente Pessoais de Aprendizagem e Ubiquidade.

Por fim, analiso os resultados concernentes às disciplinas para quais estudam por meio das TDICs e quais recursos digitais os professores dessas disciplinas recomendam para uso. Ademais, trago as percepções dos respondentes a respeito do uso das tecnologias durante a pandemia e durante suas práticas docentes, para aqueles que já lecionam.

4.1 Contextualização dos semestres

Nesta pesquisa, houve um total de 115 participantes válidos. Desse número de respondentes, 20 (18%) estavam matriculados no curso de Letras - Português e Espanhol; 6 (5%) estavam matriculados no curso de Letras - Português e Alemão; 34 (30%) faziam parte do curso de Letras - Português e Francês; 12 (10%) eram alunos do curso de Letras - Português e 43 (37%) eram discentes do curso de Letras - Português e Inglês. Abaixo, apresento o gráfico ilustrando os dados:

Gráfico 2 - Curso dos respondentes



Fonte: Autor

Para o desenvolvimento das análises vindouras, torna-se importante salientar algumas especificidades dos semestres dos respondentes. Para isso, na próxima subseção, contextualizo o trajeto acadêmico desses professores em formação.

4.1.1 1º semestre

No primeiro semestre dos cursos de Letras, os alunos têm contato com disciplinas atreladas às Teorias e práticas de leitura e escrita, Introdução aos estudos da literatura, Sintaxe e primeiro módulo das suas respectivas Línguas Estrangeiras.

Na ementa de uma dessas disciplinas, destaca-se: *desenvolver uma prática reflexiva sobre a natureza, estrutura e funcionamento da língua, para que ele possa obter um bom desempenho linguístico, nas diferentes situações de uso*. Logo, é esperado que os discentes tenham algum contato com as tecnologias digitais, nem que seja para explorar algum dos gêneros textuais dispostos em algum meio virtual.

Além disso, muitos dos graduandos terminaram o ensino médio recentemente, podendo trazer para suas práticas acadêmicas dinâmicas de estudo também realizadas ao longo do ciclo escolar.

4.1.2 3º semestre

É durante o terceiro e o quarto semestres dos seus cursos que os futuros professores de línguas têm as disciplinas de linguística aplicada referentes à língua materna e/ou à língua estrangeira. Nas disciplinas de linguística aplicada ao ensino da língua materna, está presente como tópicos no conteúdo programático o seguinte tópico: *o ensino de português e as novas tecnologias*; enquanto no conteúdo das línguas estrangeiras não há menção explícita às relações de ensino e aprendizagem com as TDICs.

No entanto, as práticas não refletem, necessariamente, o que está presente nos documentos dos cursos: existem disciplinas de linguística aplicada da língua estrangeira que trazem inúmeras reflexões sobre as práticas tecnológicas na educação, por decisões de cada professor; por outro lado, existem disciplinas de linguística aplicada da língua materna que não propiciam a importante reflexão sobre as dinâmicas tecnológicas na sala de aula de língua portuguesa. O que há, de fato, são ações individuais de professores, que entendem a importância do tema, e propiciam discussões e reflexões em suas aulas.

4.1.3 5º semestre

No quinto semestre, os alunos iniciam os estágios das línguas materna e estrangeira. Os estágios referentes a esse semestre são os de observação, pelos quais os graduandos tem a oportunidade de analisarem aulas, das respectivas disciplinas, em escolas públicas. É um importante momento de reflexão, vislumbrando possibilidades de futuras práticas de ensino.

Ainda, é nesse semestre que ocorrem as disciplinas de Ensino da Língua Materna e de Ensino da Literatura, possibilitando ainda outras reflexões concernentes às relações de ensino e aprendizagem de línguas.

4.1.4 7º e 8º semestres

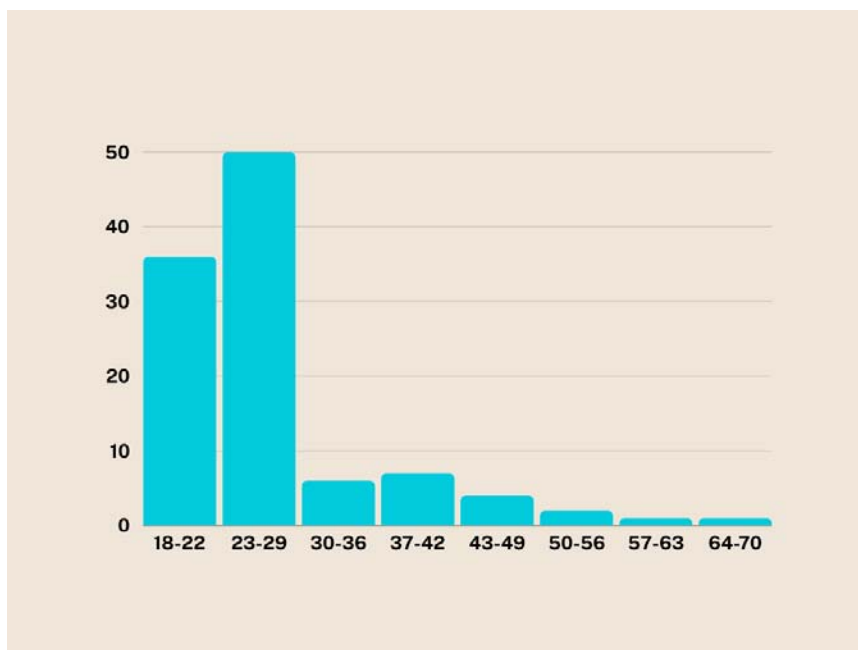
Por estarem no penúltimo semestre dos cursos de licenciatura em Letras, é esperado que os referidos participantes já tenham cursado algumas disciplinas obrigatórias dos semestres anteriores. As disciplinas de linguística aplicada, por exemplo, que ocorrem no 3º e no 4º semestre; as disciplinas de ensino de línguas, no 5º e as disciplinas de estágio, do 5º ao 8º semestre.

Destaco essas disciplinas de naturezas curriculares distintas - muito embora se relacionem epistemologicamente - pois nelas os alunos poderiam ter sido instigados a refletir sobre o uso das TDICs na sala de aula de línguas. Além disso, é também esperado que os discentes já tenham tido o contato - enquanto professores - com a sala de aula.

No entanto, cabe salientar que tais condições não devem ser tomadas como os únicos fatores de influência nas respostas do questionário. As considerações tratadas acima servem, sobretudo, para caracterizar o perfil desse grupo. A seguir, detalho algumas relações de uso de tecnologias digitais nas práticas de estudo.

4.1.5 Faixas etárias

O gráfico abaixo demonstra as faixas etárias dos estudantes de Letras participantes da pesquisa:

Gráfico 3 - Faixas etárias dos respondentes

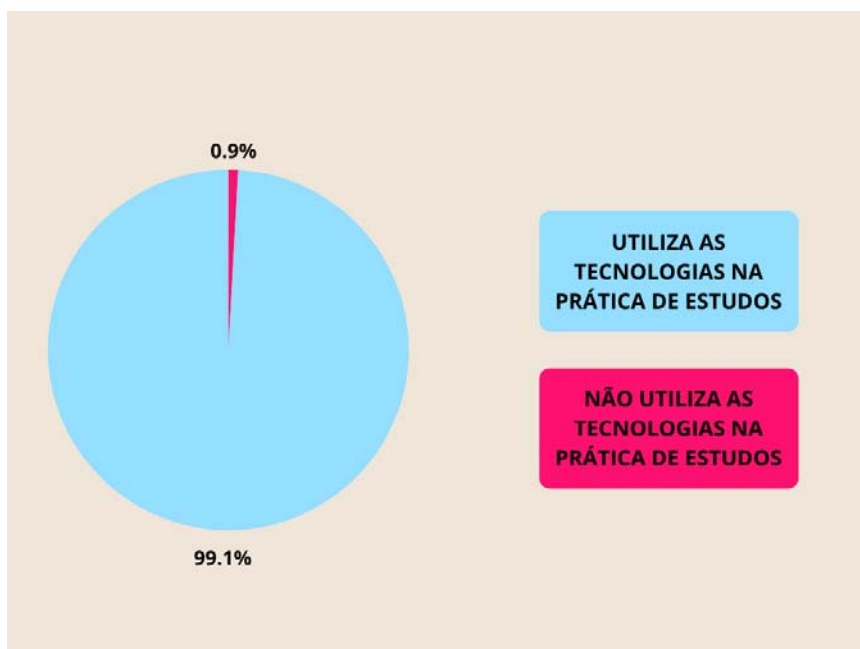
Fonte: Autor

A idade dos respondentes variou dos 18 aos 70 anos. A maior parte dos graduandos tem de 18 a 29 anos de idade, o que pode explicar o possível uso das tecnologias digitais em suas práticas de estudo. No entanto, o fator etário não impede que os alunos pertencentes ao grupo dos 30 aos 70 anos lancem mão dos artefatos tecnológicos para aprender.

A seguir, mostro o que foi constatado sobre a utilização das TDICs para o estudo.

4.2 Do uso das TDICS nas práticas de estudo

Respondendo a hipótese principal deste estudo e cumprindo o meu objetivo geral proposto, inicio esta subseção apresentando os resultados referentes à utilização de TDICs na prática de estudo dos discentes:

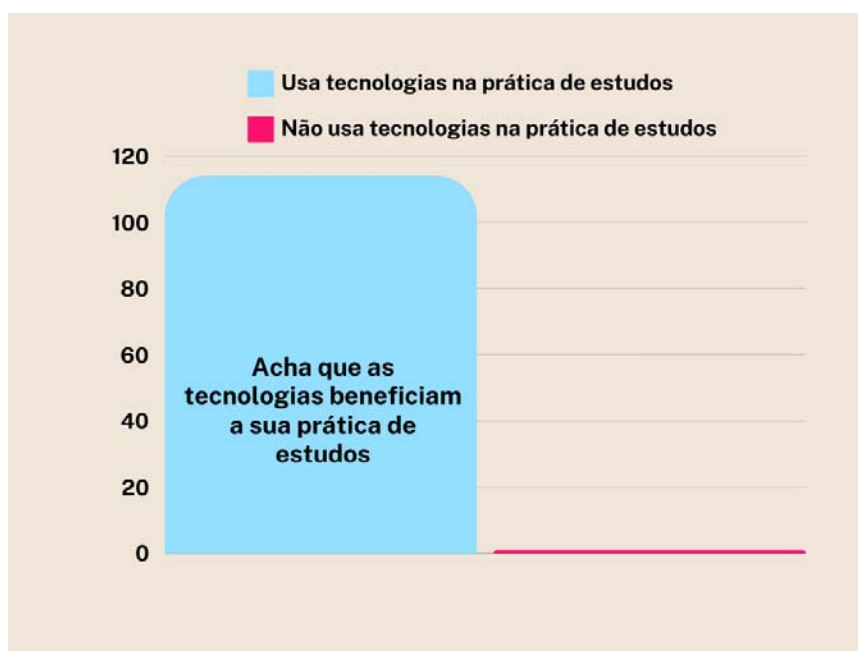
Gráfico 4 - Discentes e o uso das tecnologias nas práticas de estudo

Fonte: Autor

Pode-se observar, no gráfico acima, que a maioria dos alunos dos cursos de licenciatura em Letras (99,1%) utiliza as tecnologias em suas práticas de estudo, enquanto apenas 0,9% desses estudantes não as utilizam. Esse resultado coaduna com a ideia de Lévy (1998) de que as novas maneiras de acesso à informação, proporcionadas pelos aparatos digitais, possibilitam novas formas de aprendizagem.

Este alto percentual pode refletir uma preferência por maneiras de aprender mais flexíveis e personalizadas, uma vez que eles podem lançar mão de recursos digitais para adaptar seus estudos às suas necessidades individuais e, também, aos seus estilos de aprendizagem.

Além de responderem sobre a utilização dos recursos digitais, os participantes foram questionados sobre suas percepções desse uso, como apresentado logo abaixo:

Gráfico 5 - Benefícios das TDICs na prática de estudo

Fonte: Autor

Dos discentes que disseram usar as TDICs para estudar, todos afirmaram que o uso desses artefatos traz benefícios para esse momento de aprendizagem. Esses dados podem indicar que as tecnologias digitais desempenham um papel importante na melhoria da eficiência, acessibilidade, organização ou qualidade geral das práticas de estudo dos futuros professores de línguas. Ademais, essa nova forma de aprender, possivelmente, integra as novas relações acadêmicas na atualidade.

Embora o dado não especifique os tipos de benefícios mencionados, é razoável supor que os respondentes enxergam uma gama diversificada de vantagens nas tecnologias digitais, como o acesso rápido à informação, flexibilidade de tempo, outras formas de aprender, entre outros motivos. Os possíveis motivos para o entendimento de que as TDICs trazem benefícios à prática de estudos são expressos na seção 4.4.

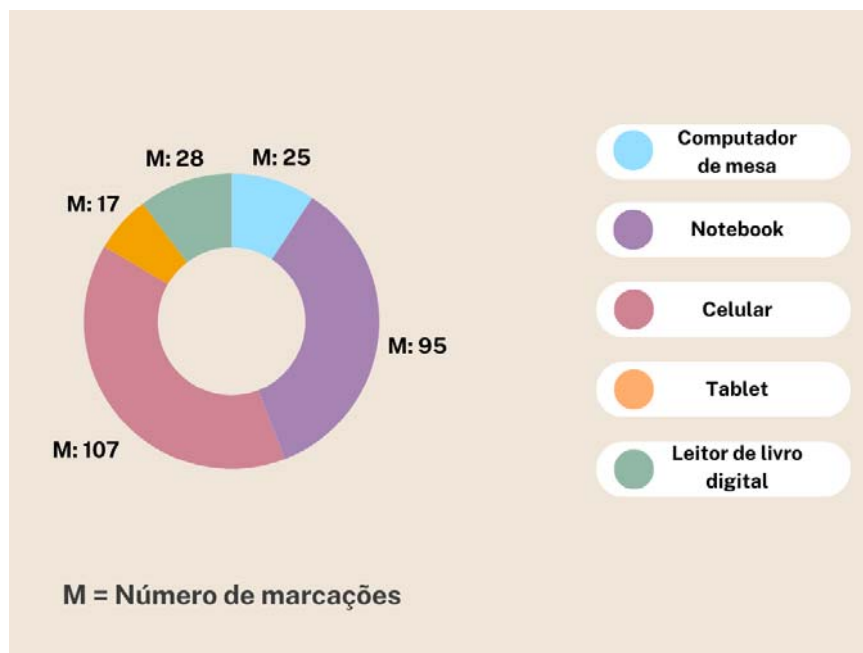
A seguir, trato dos principais dispositivos digitais utilizados pelos estudantes, relacionando esses usos com as novas formas de aprendizagem possibilitadas pelos ambientes virtuais.

4.3 Dos dispositivos, plataformas e ferramentas digitais utilizados para estudar

Ferraz e Nogarol (2016) observam que diversos aparatos digitais fazem parte dos contextos sociais contemporâneos. São exemplos dessas tecnologias os

celulares, computadores de mesa, *tablets*, câmeras digitais, aparelhos de jogos, entre outros. Esses dispositivos, por sua vez, também servem para mediar a aprendizagem dos estudantes universitários:

Gráfico 6 - Dispositivos digitais usados para estudar



Fonte: Autor

No gráfico 6, estão elencados os dispositivos digitais utilizados pelos respondentes em suas práticas de estudo. No questionário, os participantes podiam marcar até duas opções dos aparatos que mais usam para estudar. Para apresentar a disposição desses dados, o gráfico de rosca conta com o número de marcações (M) referido ao lado da representação de cada dispositivo.

Constata-se que, dos 114 alunos que utilizam as TDICs para seus estudos, 94,7% (M = 107) lançam mão do celular, 84,1% (M = 95) do notebook, 24,8% (M = 28) do leitor de livro digital, 22,1% (M = 25) computador de mesa e 15% (M = 17) do *tablet*. Esses dados demonstram que os cadernos e livros, que antes eram uma das mais recorrentes ferramentas para fazer as anotações e aprender, já não são os recursos exclusivos para o momento de estudo.

A predominância dos dispositivos móveis (celulares e notebooks) pode demonstrar que os alunos estão aprendendo em ambientes variados, como pode-se visualizar na seção 4.5. Além disso, a presença de leitores de livros digitais sugere

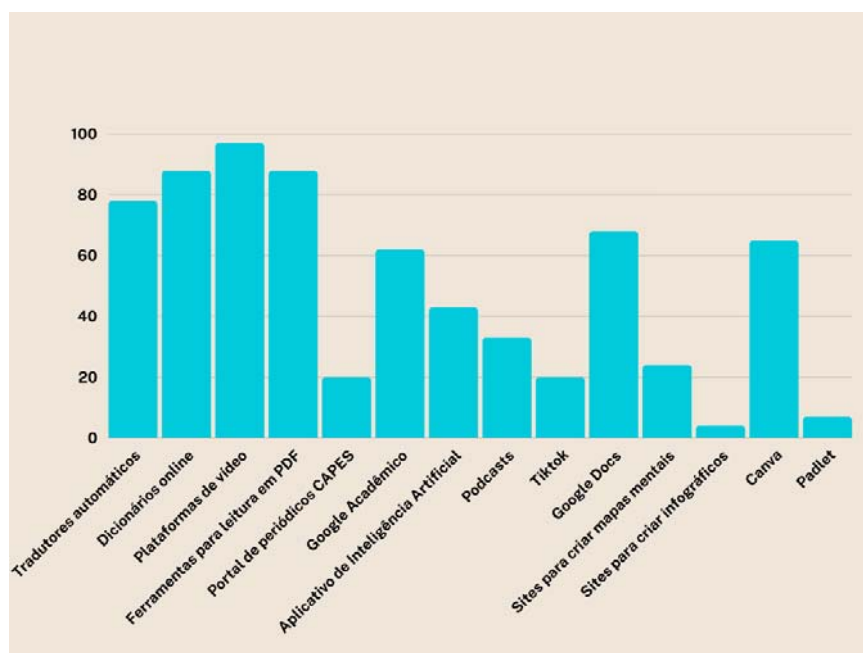
que alguns alunos podem estar adotando essa tecnologia para leitura acadêmica. Isso pode indicar uma transição gradual do uso de livros físicos para formatos digitais.

O uso recorrente de tais dispositivos móveis dá indícios de uma aprendizagem móvel (*m-learning*), que acontece quando o educando não está em um ambiente estático e estipulado ou “no momento em que a aprendizagem acontece quando o estudante tira vantagem das oportunidades de aprendizagem oferecidas por tecnologias móveis” (LEITE, 2014, p. 5 apud SONEGO; BEHAR, 2019, p. 115).

Sonego e Behar (2019) ainda destacam que o *m-learning* pode ser uma possibilidade de mediação de estudos a partir do uso de *smartphones*, *notebooks* ou *tablets*. Os dados apresentados no gráfico 6 reforçam a necessidade de integrar, de forma ética e reflexiva, o uso desses recursos nas salas de aula dos discentes dos cursos de Letras. Isso não implica o uso dos dispositivos em todos os encontros, tampouco na substituição de outras dinâmicas ou metodologias de ensino, mas sim a incorporação estratégica e equilibrada das tecnologias móveis como ferramentas complementares para enriquecer a experiência de aprendizagem dos alunos. Ainda, tratando-se de cursos de licenciatura, os professores formadores podem trazer discussões relacionadas ao uso de tais aparatos digitais, instigando discussões críticas tanto para a aprendizagem dos licenciandos quanto para as suas futuras práticas enquanto educadores.

Nesse sentido, ao observar a alta presença do celular para a mediação do estudo de todos os estudantes, trago a ideia de que esse aparato móvel está indo ao encontro do conceito de normalização, referindo-se “ao estágio quando a tecnologia se torna invisível, embutida na prática diária e, portanto, normalizada.” (Bax, 2003, p. 23). No entanto, o uso normalizado dos celulares no momento do estudo não está diretamente ligado à aprendizagem significativa dos conteúdos, tampouco às práticas adequadas e críticas nesses ambientes. Os usos letrados, éticos e teoricamente embasados desses alunos são fatores essenciais para que os dispositivos digitais possam mediar aprendizagens que perpassem o “copiar e colar” nas plataformas e ferramentas virtuais.

Além dos dispositivos digitais, os participantes também foram questionados sobre quais plataformas e ferramentas utilizam para a prática de estudo nos ambientes virtuais. O gráfico 7, presente abaixo, mostra os recursos mais presentes nos momentos de aprendizagem dos estudantes:

Gráfico 7 - Plataformas e ferramentas digitais usadas para estudar

Fonte: Autor

Os participantes podiam marcar todas as opções que se aplicavam à sua realidade. A partir disso, as ferramentas e plataformas mais marcadas foram as plataformas de vídeo (85,8%), dicionários online (77,9%), ferramentas para leitura de textos em PDF (77,9%), tradutor automático (69%), Google Docs (60,2%), Canva (57,5%) e Google Acadêmico (54,9%).

Os dados acima mostram a alta presença dos dicionários *on-line*, plataformas de vídeos e tradutores automáticos na prática de estudos dos professores em formação. Essa relação de uso também aparece no estudo de Gomes Junior, Silva e Paiva (2022), sinalizando a forte presença de tais recursos na cultura de aprendizagem de línguas no Brasil.

O *YouTube*, plataforma mais utilizada pelos respondentes deste estudo, pode auxiliar na aprendizagem de diversas formas, como proporcionando acesso a conteúdo educacional diversificado em formato de vídeo, o que pode facilitar a compreensão de conceitos complexos ou também possibilitar outras óticas de um determinado conteúdo. Além disso, os vídeos da plataforma podem ser utilizados para aprender técnicas específicas, como a preparação de algum material didático, ou para esclarecer dúvidas sobre temas abordados em sala de aula. A plataforma também oferece a possibilidade de revisar e reforçar conhecimentos adquiridos, além de

permitir aos estudantes explorar diferentes exemplos e abordagens de forma interativa. Essa plataforma de vídeos pode ser um ambiente virtual profícuo para o desenvolvimento de habilidades discentes e docentes.

Além disso, esses achados, apresentados no gráfico acima, podem revelar a possibilidade de novas formas de aprender um conteúdo, como apresentado no gráfico 8. A partir do uso recorrente de plataformas de vídeos e do Google Acadêmico, os estudantes podem ter contatos com outras perspectivas e entendimentos sobre determinada temática.

Moran (2012, p. 3) afirma que algumas plataformas digitais são usadas pelos estudantes “para personalizar o processo de aprendizagem, para a elaboração de roteiros individuais, que os alunos podem acessar e estudar no seu ritmo.”. Com isso, a presença do Google Docs e do *Canva* podem dar indícios da personalização de estudos dos participantes.

Essa última plataforma permite a criação de uma ampla variedade de conteúdos, como apresentações, mapas mentais, infográficos, entre outros. Embora seja mais conhecido pelo design, o *Canva* também pode ser usado de maneiras criativas para a prática de estudo, principalmente pela disposição de recursos multimodais. Esse ambiente digital permite, portanto, o desenvolvimento de resumos visuais, o design de cronograma de estudos, a criação de vídeos personalizados, a preparação de materiais de revisão por meio de mapas conceituais, entre outras diversas possibilidades.

Ainda, os dados apresentados no gráfico 7 evidenciam a forte presença na prática de estudos de ferramentas para leituras de textos em PDF. Isso pode refletir em uma mudança na forma como os acadêmicos de Letras estão lendo, passando dos meios impressos aos meios digitais. Essa condição pode estar também atrelada ao uso recorrente de dispositivos móveis, como leitores digitais ou *smartphones*, apresentado no gráfico 6.

Alguns professores em formação também afirmaram escutar *podcasts* para estudar. Com a facilidade na produção e compartilhamento de informações, esse novo gênero vem conquistando espaço no meio educacional, proporcionando uma nova ferramenta de aprendizagem que se adapta às diferentes características de estudo dos alunos. O *podcast* pode auxiliar na aprendizagem ao oferecer uma forma dinâmica e acessível de compartilhar informações, permitindo diferentes pontos de vista sobre

os assuntos discutidos, o que pode melhorar significativamente a compreensão do conteúdo apresentado em sala de aula. Além disso, o uso do *podcast* pode otimizar o tempo de estudo, proporcionar novas maneiras de aprendizagem e aproveitar as vantagens das novas tecnologias.

O uso das inteligências artificiais (38,1%) também englobou a prática de estudo de alguns respondentes. Silva (2023, p. 9) entende que esses recursos “têm um grande potencial para auxiliar professores e alunos em diversas etapas do processo de aprendizado”. Todavia, essa prática requer o senso crítico do usuário, fazendo escolhas e exclusões de elementos, assim como pode complementar suas ideias a partir das proposições da inteligência artificial.

No tocante às práticas educacionais, um estudo de Pereira, Lehmann e Oliveira (2021) sobre a percepção e a avaliação de professores sobre o uso IA em suas práticas pedagógicas revelou a possível relação entre professor e máquina. Esses professores têm o entendimento de que “a flexibilidade e a capacidade de adaptação constituem o cerne da resposta aos desafios que vão enfrentar no próximo futuro; e que as competências transversais são a base dessa flexibilidade e dessa capacidade adaptativa.” (Pereira; Lehmann; Oliveira, 2021, p. 994). No entanto, como ressaltam os autores, essa prática requer uma postura ética e reflexiva frente à nova tecnologia: é imprescindível que questões como a de autoria, plágio, segurança virtual e curadoria sejam discutidas para o desenvolvimento de uma educação digital nas aulas de línguas.

Uma das inteligências artificiais mais comentadas no momento é o *ChatGPT*. Essa IA é uma aplicação de Aprendizado Profundo (*Deep Learning*) que se concentra no processamento de linguagem natural. A partir de um vasto banco de dados, ele é capaz de produzir respostas quase sempre coerentes e relevantes para perguntas e comandos feitos pelos usuários. Além do *ChatGPT*, outras plataformas de IA podem contribuir para a aprendizagem dos professores em formação. Um exemplo é a plataforma *Humata AI*, que possibilita a leitura e resumo de artigos, além de responder perguntas sobre o texto. O *Humata* pode contribuir para a testagem de hipóteses após a leitura do texto, bem como a criação de resumo de alguns conceitos antes da leitura.

Silveira e Vieira Junior (2019) entendem que, hoje em dia, educadores podem lançar mão de inúmeros recursos digitais nas práticas educacionais no intuito de auxiliar a aprendizagem e o ensino. Nas práticas de estudo, as IA podem auxiliar na

organização da aprendizagem, de uma forma mais personalizada. Além disso, essas ferramentas podem atuar enquanto assistentes virtuais, elaborando perguntas de revisão para uma avaliação, por exemplo. Embora possam servir de apoio no momento de aprender, é importante salientar que utilizar as IA para tais fins envolve responsabilidades ética e profissional, bem como o uso crítico, coerente e consistente de atividades pedagógicas mediadas pelo uso dessas ferramentas.

O uso crítico, coerente e consistente dessas plataformas na aprendizagem se traduz em uma prática responsável que reconhece as potencialidades e as limitações dessas ferramentas. Ademais, implica em utilizá-las de forma consciente, alinhada aos objetivos pedagógicos das disciplinas estudadas, com acompanhamento e avaliação constante das respostas das IA. Para tanto, é fundamental a formação (inicial ou continuada) dos estudantes de Letras, o apoio institucional e o desenvolvimento da educação digital juntos a esses educandos. Neste sentido, assim como o uso de plataformas digitais que já estão presentes nas relações de ensino e aprendizagem de línguas, como o *Kahoot*, *Google Jamboard* e o *Padlet* (Rabello, 2021), as inteligências artificiais também podem auxiliar no desenvolvimento de uma educação linguística atenta às novas relações ciberculturais.

Embora não tão recorrente, o uso do *TikTok* (18%) fez-se presente no momento de estudo dos discentes. O *TikTok* é uma plataforma de rede social chinesa lançada em meados da última década, cujas principais funções são a criação e o compartilhamento de vídeos curtos. Menezes (2020) destaca o caráter prático da disposição dos conteúdos nessa rede social, fator que contribui para uma maior disseminação entre adolescentes e adultos. No ambiente do *TikTok* é possível encontrar curiosidades e explicações sobre conteúdos de inúmeras áreas, de forma rápida e, quase sempre, criativa.

Mesmo que esse caráter prático e, por vezes, humorístico de tratar de um conteúdo presente nos vídeos chame a atenção dos estudantes e, conseqüentemente, integre suas práticas de aprendizagem, um olhar atento é imprescindível na hora consumir essas mídias. Ideais errôneas e incompletas são divulgadas com frequência nessa plataforma, seja pelo fato de muitos daqueles que postam vídeos educacionais não terem formação na área específica, seja pela redução de aspectos complexos em apenas alguns segundos. Tais dinâmicas

educacionais que envolvem o uso de redes sociais devem, também, ser instigados a analisadas de forma crítica ao longo da graduação dos futuros educadores.

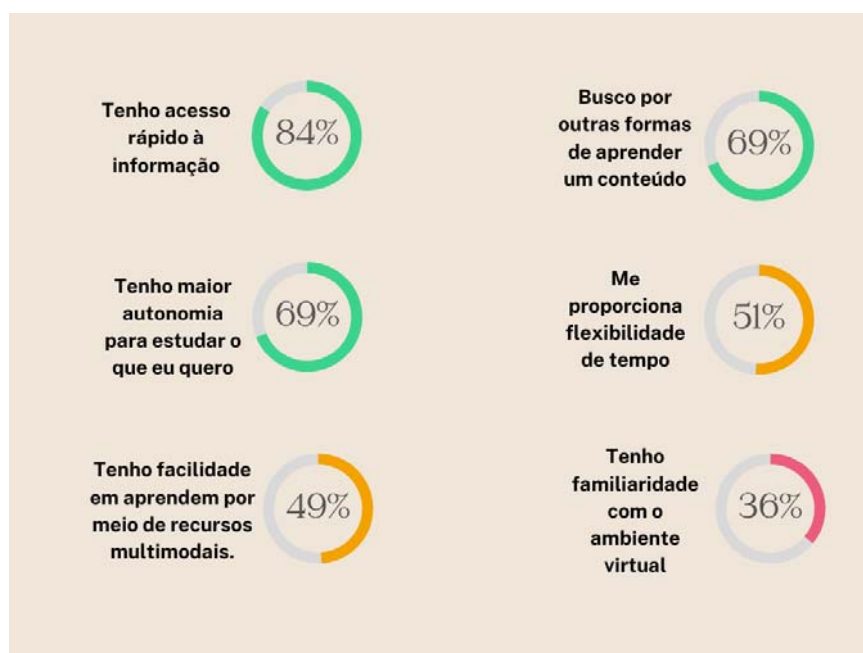
O uso do *TikTok* para estudo mostra como as plataformas de redes sociais estão sendo integradas na aprendizagem cada vez mais e são passíveis de expandir o conhecimento dentro da sala de aula, como afirmam Silva e Serafim (2016). Os professores em formação estão explorando essas plataformas para encontrar informações que auxiliem em sua aprendizagem, além de elas disponibilizarem vídeos curtos e ilustrativos sobre uma miríade de assuntos. Logo, esse fator pode dar aos alunos uma sensação de acesso rápido às informações, como destacado no gráfico 8.

A seguir, mostro alguns dos motivos pelos quais os futuros professores de línguas utilizam as plataformas e ferramentas supramencionadas.

4.4 Dos motivos para o uso das tecnologias digitais no momento de estudo

As TDICs podem ser utilizadas na aprendizagem por diversas finalidades. Sonogo e Behar (2015, p. 525) destacam “a conectividade, portabilidade, flexibilidade, autonomia dos estudantes e novas formas de comunicação e interação durante e para realização das atividades” enquanto algumas das razões para a utilização das tecnologias digitais na aprendizagem.

Abaixo, apresento os gráficos que expressam os principais motivos de uso dos participantes dessa pesquisa:

Gráfico 8 - Motivos para a utilização das TDICs na prática de estudos

Fonte: Autor

Nessa parte do questionário, os respondentes deviam marcar até três dos principais motivos de uso das TDICs nos estudos. 84% dos participantes usam esses artefatos pois têm acesso rápido às informações; 69% para buscar outras formas de aprender; 69%, também, por ter maior autonomia para estudar o que deseja; 51% porque o uso das TDICs proporciona maior flexibilidade de tempo; 49% pois apresentam facilidade em aprender por meio de recursos multimodais e 36% porque têm familiaridade com o ambiente virtual.

O acesso rápido à informação pode estar relacionado à alta utilização de dispositivos digitais móveis, como demonstrado no gráfico 6. Ademais, pode estar atrelado à aprendizagem em redes sociais digitais, como o TikTok, ou também ao uso de ferramentas de inteligência artificial, apresentados no gráfico 7. A busca por formas distintas de aprender um conteúdo é passível de explicar o uso recorrente de plataformas de vídeos, assim como dar indícios de que ambientes informais de aprendizagem estão ganhando espaço na vida acadêmica dos respondentes. Todavia, menos da metade dos participantes afirma utilizar os aparatos digitais por ter facilidade em aprender por meio de recursos multimodais.

Barbosa (2012) demonstra em seu estudo que os inúmeros ambientes virtuais propiciam a aprendizagem autônoma dos indivíduos. Na presente pesquisa, grande parte dos discentes diz utilizar as TDICs por essas possibilitarem a autonomia de

estudo e a flexibilidade do tempo. No entanto, saliento que essa autonomia e flexibilidade não são garantias de que os estudantes façam o uso ético e crítico desses recursos, tampouco de que esses alunos tenham uma aprendizagem significativo a partir da interação com as tecnologias

Embora utilizem uma ampla variedade de recursos digitais, pelos mais diversos motivos, somente 36% dos alunos disse que utiliza as TDICs porque tem familiaridade com o ambiente virtual. Esse dado pode refletir em uma lacuna na formação de professores de línguas, referente à reflexão sobre as tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas. É importante destacar que essa reflexão faz referência unicamente aos dados obtidos nesta pesquisa, não levando em consideração as experiências prévias dos alunos concernentes a outras práticas nos contextos domiciliares e/ou acadêmicos.

Trago, a seguir, o conceito de Letramento Digital Crítico, como uma possibilidade de instigar a criticidade nas práticas virtuais dos estudantes de Letras.

4.4.1 Letramento Digital Crítico: um caminho para a autonomia?

Para que possam se tornar estudantes e professores críticos acerca da aprendizagem de línguas mediada por tecnologias digitais, o debate sobre o “letramento digital e uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação são de fundamental importância para o período de transição pelo qual estamos passando” (Amorim, 2011, p. 65).

O letramento digital crítico (Lankshear; Knobel, 2005; Monte Mór, 2011; Takaki, 2012; Ferreira; Takaki, 2013) tem como intuito, a partir dos meios de tecnologia, “incluir o aluno no mundo e permite a ação deste no seu contexto local-global a seu favor.” (Ferreira; Takaki, 2013, p. 6). Por meio do letramento crítico, o estudante de Letras é capaz de adentrar novas perspectivas de estudar a linguagem, investigando criticamente questões cristalizadas nos imaginários social e linguístico. Neste sentido, ocorre o processo de estudo pautado na desconstrução e reconstrução dos sentidos, indo além de uma visão linear de significação, como afirma Takaki (2017).

Dessa forma, o uso consciente e crítico de tecnologias durante a formação de futuros professores de línguas possibilita que os estudantes tenham autonomia e tenham reflexões para suas futuras práticas docentes. Nota-se, além disso, a

emergência de uma perspectiva autônoma em nossa sociedade atual, como destaca Rojo

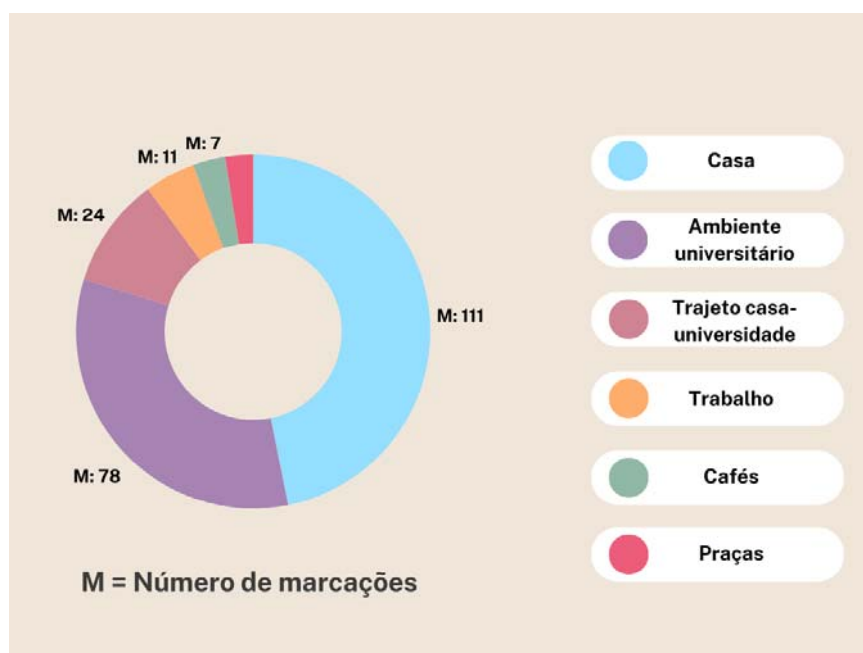
Vivemos em um mundo em que se espera (empregadores, professores, cidadãos, dirigentes) que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade (Rojo, 2012, p. 27).

Portanto, esses revisitados mostram a necessidade de um olhar crítico de como os professores de línguas em formação inicial estão utilizando as tecnologias digitais em suas práticas de estudo, uma vez que futuramente, possivelmente, utilizarão esses recursos nas suas aulas. Telles (2009) mostra em seu estudo que a formação inicial curta de professores de língua contribui com a fragilidade da formação desse grupo, principalmente, no que concerne às reflexões didático-metodológicas dos alunos-futuros professores. Esses aspectos coadunam com o baixo debate sobre o uso das TDICs no processo inicial de formação.

A seguir analiso os lugares onde os discentes estudam.

4.5 Dos ambientes onde os professores em formação estudam

Na atualidade, as práticas de aprendizagem não se limitam unicamente aos espaços formais idealizados para o desenvolvimento pedagógico, como a escola ou a universidade. Diversos locais informais servem enquanto espaços onde os aprendizes estudam por meio de aparatos digitais, como pode-se observar no gráfico a seguir:

Gráfico 9 - Ambientes para a prática de estudos

Fonte: Autor

Os alunos das licenciaturas em Letras da UFPel que participaram da presente pesquisa declararam que estudam em vários lugares. No questionário, eles podiam marcar até duas opções de espaços onde estudam por meio das TDICs. Os três ambientes mais recorrentes foram o ambiente domiciliar (98,2%), o ambiente universitário (69%) - exceto a própria sala de aula, como destacado na opção do formulário - e o trajeto casa-universidade (21,2%) - passível de englobar ônibus e carros, por exemplo. Outrossim, os estudantes ainda destacaram que estudam no trabalho (9,7%), em cafés (6,3%) e em praças e/ou outros espaços públicos (5,3%).

Os dados acima refletem o conceito de ubiquidade, o qual trato a seguir.

4.5.1 Ubiquidade e aprendizagem: onde estudam os alunos?

Coll, Maurin e Onrubia (2010) ressaltam o potencial das tecnologias digitais, especialmente as móveis, para enriquecer os processos formais e informais de ensino e aprendizagem. Esses recursos, se utilizados a partir dos pressupostos dos letramentos digitais críticos, podem incentivar abordagens de ensino e aprendizagem alternativas, e sob uma ótica construtivista, têm a capacidade de facilitar a mediação cultural e impulsionar o crescimento cognitivo e social.

Logo, entendo que o uso das TDICs para a aprendizagem está ganhando, cada vez mais, um caráter ubíquo em nossa sociedade contemporânea, uma vez que essa condição se refere “à progressiva interação dos meios informáticos nos diferentes contextos de desenvolvimento dos seres humanos, de maneira que não são percebidos como objetos diferenciados.” (Coll; Monereo, 2010, p. 46). Isso implica, por conseguinte, que o uso das tecnologias digitais nas práticas de aprendizagem já está permeado nas relações cotidianas dos estudantes.

A ubiquidade nas práticas de estudo pode auxiliar na aprendizagem ao proporcionar acessos diversificados ao conhecimento por meio de dispositivos móveis e tecnologias digitais, permitindo uma integração entre diferentes formas de aprendizagem. Isso possibilita uma maior flexibilidade, adaptabilidade e velocidade no processo de aprendizagem, além de abrir novas possibilidades de acesso à informação e colaboração entre os alunos. Essas relações característica do aprender ubíquo foram expressas no gráfico 8, onde os alunos apontam os motivos pelos quais utilizam as TDICs para estudar.

Conforme as ideias de Santaella (2010), a aprendizagem ubíqua não apenas acrescenta às já estabelecidas áreas de aprendizado, mas também introduz mudanças significativas sem negar os benefícios que foram obtidos anteriormente. No contexto que se dá a pesquisa apresentada nesta dissertação, os futuros professores de línguas destacam, como observado nas últimas subseções, que: a) seus estudos ocorrem, também, em ambientes informais, b) essas práticas são mediadas, principalmente, por dispositivos móveis e diversas plataformas virtuais e c) o uso desses artefatos lhe trazem benefícios quando estudam. Esses fatores coadunam com o caráter ubíquo das novas relações de aprendizagem, mas não implicam a substituição da aprendizagem formal, como aponta Santaella (2013):

Estamos, portanto, muito longe da ideia de que a aprendizagem ubíqua possa porventura substituir a educação formal, a informal e a não formal, assim como não substitui os modelos de aprendizagem gutenberguianos, de aprendizagem a distância e em ambientes virtuais. Na realidade, eles se interpenetram. Evidentemente, não se trata de uma mera somatória, mas de um jogo de complementaridades. Por isso mesmo, a aprendizagem ubíqua hoje desafia a educação formal a buscar estratégias de integração. (Santaella, 2013, p. 27)

Entende-se, com isso, que a aprendizagem ubíqua está mais próxima de um complemento dos processos educacionais formais do que de uma substituta desses.

Essa complementaridade pode ser instigada e debatida nos cursos de formação de professores, mobilizando ideias e sugestões pedagógicos tanto para os estudos dos graduandos quanto para as suas práticas de ensino em sala de aula.

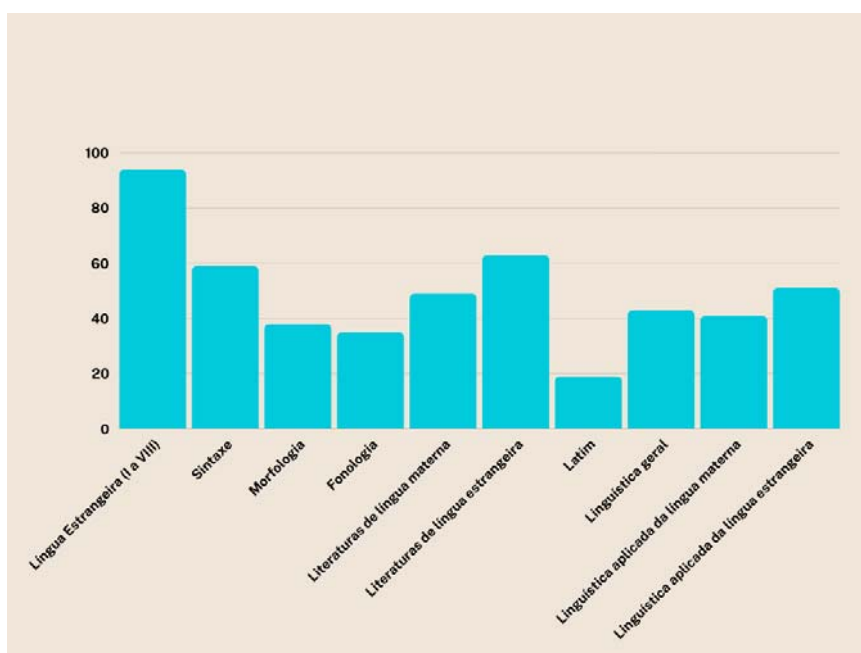
No que concerne à prática de estudo no trajeto casa-universidade, estudo de Stockwell e Liu (2015) mostrou que alunos do Japão e de Taiwan estudam em meios de transporte, principalmente durante o deslocamento de ida e volta da universidade. Esses achados, assim como os dados referenciados no gráfico 9, demonstram como a ubiquidade dos *smartphones* se estende a diferentes contextos e culturas de aprendizado.

Ainda, os dados sugerem que as instituições de ensino podem se beneficiar ao considerar a variedade de ambientes onde os alunos estudam e adaptar suas políticas e recursos para melhor atender às necessidades desses estudantes. Isso pode incluir a disponibilização de recursos online acessíveis de forma remota, o fornecimento de espaços de estudo adequados dentro e fora do campus, e o apoio ao desenvolvimento de habilidades de estudo autônomo e autodirigido.

A seguir, discuto os resultados referentes a questões mais específicas da universidade-sede desta pesquisa.

4.6 Das disciplinas que estudam por intermédio das tecnologias digitais

O gráfico 10, apresentado abaixo, explicita as disciplinas para quais os professores em formação mais utilizam as TDICs para estudar. Cabe salientar que, na referente pergunta do questionário, os discentes podiam marcar todas as opções que aplicassem à sua realidade.

Gráfico 10 - Disciplinas para as quais estudam utilizando as TDICs

Fonte: Autor

As duas disciplinas mais recorrentes foram as de Língua Estrangeira (93,8%) e as de Literatura de Língua Estrangeira (68,8%). Esses percentuais podem refletir a alta utilização de tradutores automáticos e dicionários *on-line* para a prática de estudos, como visto anteriormente no gráfico 7. Essas informações podem estar atreladas, também, ao acesso rápido às informações possibilitado pelos recursos digitais, como visualizado no gráfico 8.

O uso frequente das TDICs nas disciplinas de Sintaxe pode indicar o acesso a *websites* que trazem inúmeras explicações sobre fenômenos da língua portuguesa, sobretudo os sintáticos. São exemplos desses *sites*: *Toda Matéria*, *Brasil Escola*, *Mundo Educação*, *Português*, entre outros. De modo semelhante, esses *sites* podem servir enquanto ambientes para a aprendizagem de fenômenos de ordem morfológica e/ou fonológica, o que pode explicar o uso das tecnologias digitais para estudos de Morfologia e Fonologia.

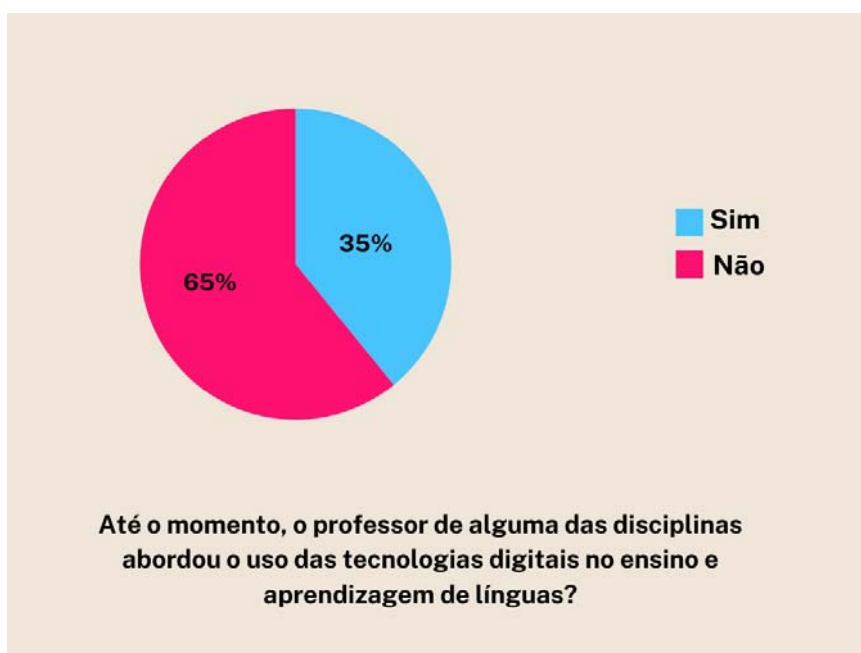
Na próxima seção, trato das questões de uso das TDICs relacionadas aos professores formadores.

4.7 Das relações entre os professores formadores e os recursos digitais

Para Paiva (2013), no Brasil, a formação de professores para uso da tecnologia, raramente se dá de forma sistematizada. O que acontece, normalmente, são iniciativas individuais para a busca de formação específica, uma vez que diversas universidades brasileiras, sobretudo no que concerne à formação de professores de línguas, ainda não tratam do uso das TDICs no ensino e na aprendizagem.

O gráfico abaixo ilustra as vozes dos alunos quanto o diálogo sobre as tecnologias digitais em sala de aula:

Gráfico 11 - Discussão em sala de aula sobre o uso de TDICs



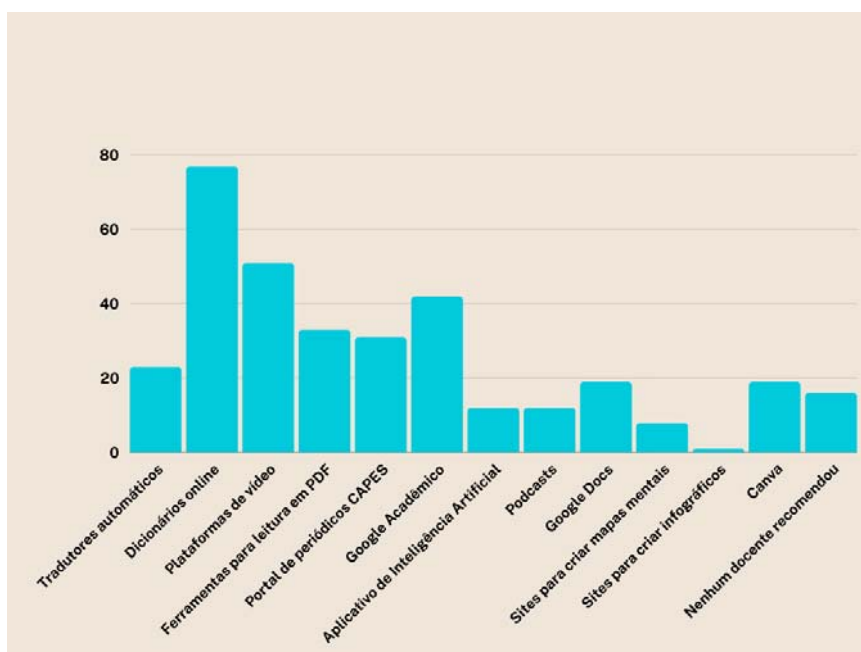
Fonte: Autor

Do número total de informantes, apenas 35% afirmou que o professor de alguma das disciplinas abordou o uso da TDICs no ensino e na aprendizagem de línguas. 65% dos discentes afirmou que nenhum professor tratou dessa temática em sala de aula. Levando em consideração as suas condições de formandos, por estarem no penúltimo semestre da licenciatura, os dados revelam que a maioria dos alunos não passou por momentos de discussão e reflexão críticas na universidade sobre o uso de TDICs.

Embora utilizem inúmeras plataformas e ferramentas digitais para o estudo dos conteúdos de diversas disciplinas, os estudantes não estão tendo reflexões e direcionamentos adequados para o manuseio ético e responsável dos meios digitais. O que se pode observar, como já discutido anteriormente, são práticas de aprendizagem mediadas por TDICs autônomas.

Quanto aos recursos digitais indicados pelos professores formadores, podem-se notar algumas diferenças quando comparados às plataformas que os alunos usam. O gráfico 12 demonstra esse aspecto:

Gráfico 12 - Recursos digitais indicados pelos docentes



Fonte: Autor

Os recursos mais recomendados pelos docentes foram os dicionários *on-line* (67,5%), seguidos pelas plataformas de vídeo (44,7%) e pelo Google Acadêmico (36,8%). Embora indicados, nota-se uma menor recorrência de algumas plataformas e ferramentas bastante utilizadas pelos discentes, como o Canva (16,7%) e os tradutores automáticos (20,2%). Ademais, embora os discentes lancem mão das inteligências artificiais e/ou do TikTok para fins de aprendizagem, apenas 10,5% sugeriu o uso das ferramentas de IA e nenhum docente recomendou o uso da plataforma de rede social.

A alta recomendação de dicionários em detrimento de tradutores pode se relacionar ao imaginário de alguns professores de línguas de que a tradução prejudica

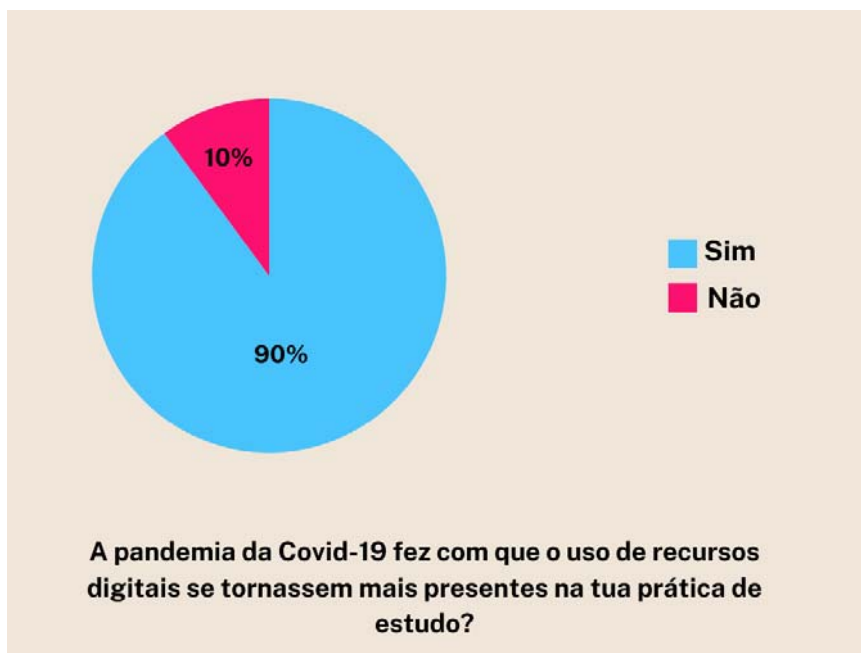
o aprendiz. Se feita de forma adequada, contextualizada e situada, a tradução pode trazer benefícios para o processo de aprendizagem, como elucida Souza Corrêa (2014). Ainda, a indicação dos dicionários *on-line* pode ser interpretada enquanto uma forma simplista - mas não inválida - de integrar os meios digitais na aprendizagem, uma vez que esse recurso poderia ser manuseado fisicamente.

Trato, agora, da influência da pandemia de Covid-19 nas práticas de estudos dos professores em formação.

4.8 Das práticas de estudo no período pandêmico

Como refletido no referencial teórico desta dissertação, as relações de ensino e de aprendizagem, apoiadas pelas tecnologias, foram aceleradas e descentralizadas durante a pandemia (Có, Amorim, Finardi, 2020). O gráfico abaixo expressa a influência do momento pandêmico para as práticas de estudo além da pandemia:

Gráfico 13 - Pandemia e presença das TDICs nas práticas de estudo



Fonte: Autor

90% dos estudantes expressou que os recursos digitais se tornaram mais presentes em suas práticas de estudo após a pandemia. Essa condição reconstruiu, como afirmam Nobre e Mouraz (2020, p. 372), o papel do estudante, evidenciando “sua corresponsabilidade na construção do seu saber.”. Esse fator é passível de ter

condicionado uma maior autonomia nas buscas para aprender determinado assunto, como observado no gráfico 8. As condições exigidas pelo ERE podem ter suscitado o desenvolvimento de ambientes pessoais de aprendizagem, como disserto a seguir.

4.8.1 Ambientes Pessoais de Aprendizagem

Rodrigues e Miranda (2013, p. 25) definem os Ambientes Pessoais de Aprendizagem (APA) - comumente conhecidos como *Personal Learning Environments* - como “um espaço pessoal mediado por artefatos tecnológicos que exteriorizam e relacionam conhecimento com outros pares conectados no mesmo espaço *Web 2.0*.”. Embora o ambiente formal tente disciplinar e modular as aprendizagens dos estudantes, é inevitável que cada indivíduo se relacione de forma individual e adaptativa com as suas maneiras de aprender.

Por seu caráter fluído e variado, os APA proporcionam maior autonomia e liberdade aos aprendizes, gerando experiências deveras diversificadas. Logo, definir esses ambientes de aprendizagem torna-se complexo, uma vez que possibilita inúmeras construções autônomas.

Com isso, Downes (2005) entende que um APA não é um aplicativo institucional - um AVA, por exemplo -, mas sim um centro de aprendizagem pessoal, onde o desenvolvimento da prática de estudo é suscitado pelas necessidades e interesses de cada aluno. São manifestados, nesses ambientes, aspectos e letramentos da educação formal e uma série de outros conhecimentos de ordem informal.

Nesses espaços, dominam as mais variadas informações e modos de entender determinado assunto. Há a emergência de diversos contextos de estudo, mantidos por meio das TDICs e organizados por esquemas mentais que estimulam a comunicação, o pensamento e a reflexão (Rodrigues; Miranda, 2013). O aprendiz, portanto, tem mais controle da sua aprendizagem e utiliza inúmeras estratégias e recursos digitais para aprender de maneiras que lhe tragam benefícios para esse momento.

Entendo que os participantes desta pesquisa, os professores em formação da UFPel, têm construído ambientes pessoais de aprendizagem ao longo de suas trajetórias acadêmicas. Diversos são os ambientes onde eles realizam os seus momentos de estudo, indicando uma extensão da aprendizagem formais para âmbitos

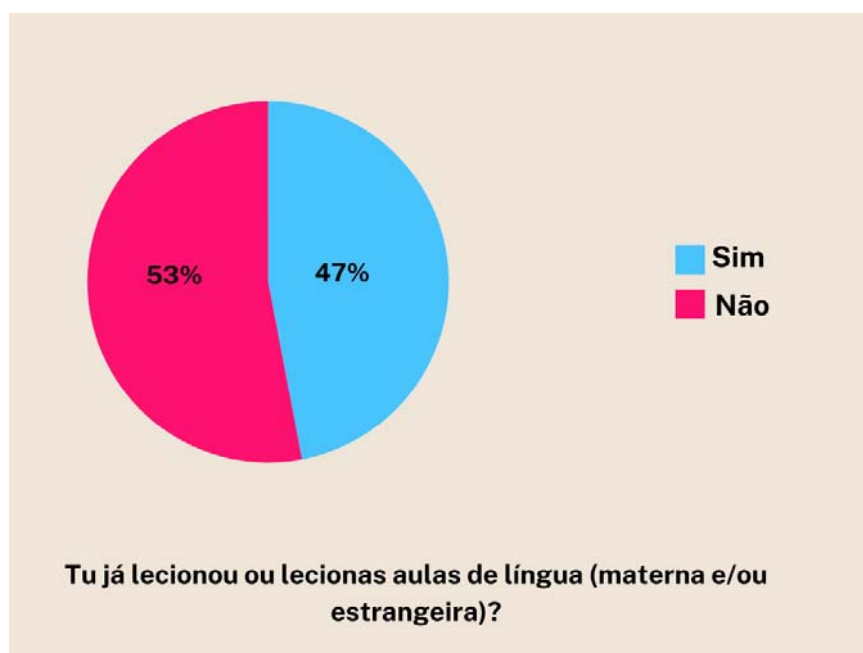
informais. Nesses ambientes, vários são os dispositivos digitais escolhidos para a mediação dos seus estudos. E, nesses dispositivos, inúmeras são as plataformas e ferramentas das quais os discentes lançam mão quando querem aprender alguma coisa.

Os motivos pelos quais usam as tecnologias digitais também coadunam com os pressupostos dos APA: os alunos possuem maior autonomia, podem buscar outras formas de aprender determinados conteúdos e têm acesso rápido às informações desejadas, como já visto anteriormente. Todos esses aspectos configuram os ambientes de aprendizagem autônomos e pessoais dos futuros professores de línguas.

Na subseção vindoura, trato de alguns aspectos referentes aos respondentes desta pesquisa que já lecionam.

4.9 Do uso das TDICs pelos discentes que já lecionam

Embora o PPC dos cursos de licenciatura em Letras da UFPel não contemple disciplinas que tratem especificamente da utilização das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas, vislumbrei identificar nesta dissertação (como um dos meus objetivos específicos) o seguinte aspecto: *verificar se os alunos que já estão em contato com a sala de aula utilizam a tecnologia em suas práticas docente*. Abaixo, apresento o percentual de discentes que já desenvolvem práticas docentes:

Gráfico 14 - Alunos que já lecionam

Fonte: Autor

47% dos futuros professores de línguas alegou já ter lecionado ou estar lecionando aulas de língua - seja a materna, seja a estrangeira. É esperado que os alunos iniciem suas práticas docentes a partir do 5º semestre - período no qual os estágios iniciam. Ainda, é importante salientar que muitos estudantes já iniciam seus contatos com a docência desde os primeiros semestres dos cursos de Letras, uma vez que podem integrar projetos de ensino ou extensão, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Não obstante essa idealização, 53% dos informantes afirmou nunca ter lecionado

O gráfico 15 ilustra a relação do uso de TDICs nas salas de aula dos discentes que lecionam ou já lecionaram:

Gráfico 15 - Uso de tecnologias na prática docente

Fonte: Autor

Daqueles que já ensinam, 82% afirmou que utiliza recursos digitais em seus ambientes pedagógicos. Logo, embora os futuros professores de línguas não estejam sendo formados para usar as TDICs em suas práticas de ensino, eles o fazem. Da mesma maneira que lançam mão das tecnologias digitais para as suas práticas de estudo. Embora existam disciplinas que apresentam tecnologias em seus conteúdos, mas não há disciplinas que foquem especificamente nessas relações de uso discente-docente.

Cabe salientar que esse uso pode estar sendo estimulado por outras práticas que ocorrem dentro da universidade, como projetos diversos de ensino, extensão ou pesquisa. Além disso, as reuniões e orientações das quais os discentes participam podem propiciar reflexões e ações frente ao uso das tecnologias digitais em suas salas de aula. Ainda assim, mesmo que ocorra tal formação, elas possuem caráter esporádico e/ou pouco abrangente, uma vez que não estão voltadas a todos os estudantes do curso, diferentemente de disciplinas com foco específica nas relações de uso de tecnologias.

No entanto, a utilização desses artefatos não reflete necessariamente um desenvolvimento pleno das habilidades digitais, uma vez que esses professores não discutem, em disciplinas específicas, esses aspectos em suas respectivas

licenciaturas. É imprescindível que, além de suas experiências individuais com as TDICs, os futuros professores possam entender as implicações dos ambientes virtuais, sabendo lidar de forma ética, crítica e responsável com esses meios. Assim, poderão levar essas perspectivas para as suas futuras turmas, desenvolvendo os letramentos digitais críticos (Lankshear; Knobel, 2005; Monte Mór, 2011; Takaki, 2012; Ferreira; Takaki, 2013).

ao passo que possibilitam oportunidades de uma formação consciente e socialmente engajada.

4.10 Da criação de novas disciplinas

Em uma pesquisa recente, Quadrado e Vetromille-Castro (2022) constataram que, em uma universidade do Rio Grande do Sul, a ausência de disciplinas obrigatórias que abordem experiências com as TDICs nas relações de ensino e aprendizagem de línguas, como os aspectos dos Multiletramentos ou dos Letramentos Digitais. Da mesma forma, a universidade-sede da presente pesquisa também não dispõe de disciplinas obrigatórias que abordam tais aspectos, evidenciando uma lacuna crítica na formação de professores de línguas.

O gráfico 16 elucida as reivindicações destes discentes:

Gráfico 16 - Percepção dos alunos sobre a criação de disciplinas que vinculem TDICs ao ensino e aprendizagem de línguas



Fonte: Autor

De todos, 97% dos estudantes entende que os cursos de licenciatura em Letras deveriam propor disciplinas que tratassem especificamente do uso das TDICs no ensino e na aprendizagem de línguas. A demanda por essas disciplinas específicas pode refletir uma conscientização sobre a crescente influência das tecnologias digitais no contexto educacional, bem como a necessidade de preparar os futuros professores de línguas para utilizá-las de formas adequadas, éticas e críticas em suas práticas pedagógicas.

Além disso, a partir da promoção de disciplinas que integrem o uso das TDICs, os futuros professores de línguas poderiam ter suas práticas de estudos reconhecidas, valorizadas e repensadas. Ainda, teriam a oportunidade de desenvolver competências pedagógicas para os meios virtuais, explorar novas abordagens para as novas relações das culturas digitais e se adaptar de maneira mais eficaz aos contextos educacionais em constante evolução. Isso não apenas ampliaria o leque de estratégias disponíveis, mas também os capacitaria a criar ambientes de aprendizagem estimulantes, enriquecidos com recursos tecnológicos, que atendam às demandas da educação contemporânea e preparem os alunos para os desafios do mundo digitalizado.

Os resultados desta pesquisa indicam que as TDICs estão presentes no cotidiano dos professores de línguas em formação. A maioria dos participantes da pesquisa utiliza as TDICs para estudar, buscando informações, realizando pesquisas, acessando materiais didáticos e se comunicando com colegas e professores. Os alunos das licenciaturas em Letras têm uma percepção positiva sobre o uso das TDICs para estudar. Eles reconhecem que as TDICs facilitam o acesso à informação, permitem a busca por diferentes formas de aprender e promovem a autonomia nos estudos.

Embora os alunos utilizem as TDICs de forma autônoma, a pesquisa aponta para a necessidade de uma formação crítica e reflexiva sobre o uso dessas tecnologias. Os alunos ainda não exploram todo o potencial reflexivo e pedagógico das TDICs e, em alguns casos, podem se deparar com informações falsas ou inadequadas. Portanto, torna-se importante o desenvolvimento do letramento digital crítico com esses educandos.

Ainda, tais resultados evidenciam o caráter cada vez mais ubíquo das práticas de estudo, uma vez que esses momentos acontecem não somente em ambientes formais, mas também em casa, praças, cafés, trajeto casa-universidade, entre outros. Observa-se, por conseguinte, que os futuros professores constroem seus ambientes pessoais de aprendizagem, que vão dos cômodos das suas residências até a pequena tela de seus celulares - uma aprendizagem que se torna, cada vez mais, móvel.

No entanto, embora já lancem mão de tecnologias em suas práticas docentes, ainda são poucas as *affordances* que esses estudantes recebem para a utilização dos artefatos tecnológicos na sala de aula, seja pela ausência de disciplinas que tratem exclusivamente sobre dessas dinâmicas nos PPC dos cursos, seja pela falta de discussões sobre essas pautas em outras disciplinas.

5 Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a integração das tecnologias digitais nas práticas de estudos de alunos universitários de cinco cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas, matriculados em um dos oitos semestres de suas respectivas graduações.

Para isso, foi desenvolvido um questionário on-line na plataforma *RedCap*, cujos objetivos estavam atrelados à aprendizagem mediada pelos recursos digitais: quais os dispositivos digitais utilizados, quais as plataformas e ferramentas acessadas, quais os ambientes físicos onde estudavam, os motivos para o uso das TDICs nesses momentos, entre outros aspectos.

Após o contato prévio via e-mail com os professores do Centro de Letras e Comunicação (CLC) da UFPel, os alunos foram convidados, em suas salas de aulas, a participar da pesquisa. Os interessados foram acompanhados pelo pesquisador até o Laboratório de Línguas Estrangeira, localizado na universidade-sede deste estudo, e foram orientados sobre onde poderiam sentar e alertados sobre a importância de ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dos 520 alunos matriculados entre as cinco licenciaturas em Letras, 115 responderam regularmente o questionário virtual. Após a coleta, os dados foram exportados para um documento no Google Planilhas para serem tratados, possibilitando a observação mais detalhada e organizada das respostas, assim como a identificação de respostas mais recorrentes e temáticas emergentes.

A partir do tratamento e da análise dos dados, foram criadas cinco categorias analíticas, atreladas ao contato dos discentes com os aparatos digitais durante o momento de estudo. A interpretação dos dados possibilitou reflexões sobre aspectos emergentes nas relações de práticas tecnológicas, aprendizagem e formação de professores.

Com base nos dados obtidos no estudo, constatou-se que quase todos os professores de línguas em formação (99,1%) têm suas práticas de estudos medidas por alguma tecnologia digital, demonstrando que esses aparatos se estabelecem como essenciais nas rotinas dos integrantes do grupo. Todos que lançam mão dos recursos digitais afirmam que eles trazem algum benefício para a aprendizagem.

No que concerne ao terceiro objetivo específico desta dissertação, constatou-se que o uso das TDICs na aprendizagem ocorre por três principais motivos: pela rapidez do acesso à informação, pela busca por outras formas de aprender algum conteúdo e, também, por uma maior autonomia para estudar aquilo que desejam. Essas razões podem dar indícios de uma necessidade de pensar sobre novas formas de conceber a aprendizagem na formação de professores de línguas. A integração das múltiplas formas de aprender dos graduandos nas disciplinas pode ser uma maneira profícua de valorizar o que eles aprendem em ambiente informais. Ademais, é também oportunidade de construir práticas pedagógicas as quais eles, como futuros professores, poderão colocar em prática e/ou orientar seus futuros alunos a adotá-las.

Tratando-se do primeiro objetivo específico do estudo, dos dispositivos digitais, os móveis são aqueles que os alunos de Letras mais utilizam para mediar seus estudos. O celular e o notebook são os aparatos mais utilizados pelos participantes, demonstrando a tendência de uma aprendizagem cada vez mais móvel e ubíqua, visto que as formas de aprender desse grupo não estão mais restritas aos ambientes educacionais formais. Ainda, quando usam tais dispositivos para aprender sobre algo, os professores em formação frequentemente acessam plataformas de vídeos, como o *YouTube*, o que demonstra a busca por maneiras variadas de entender algo, reforçando sua autonomia no desenvolver da aprendizagem.

Por se tratar de licenciaturas em línguas - materna ou estrangeiras - foi observada a utilização frequente dos dicionários virtuais bem como dos tradutores automáticos. A autonomia e criatividade dos estudantes também são evidenciadas no uso recorrente do Google Docs e do Canva, o que pode estar atrelada à

personalização da aprendizagem, às maneiras que lhes permitem organizar suas ideias. Mesmo que não tão frequente, o uso do *TikTok* e de ferramentas de inteligência artificial demonstra a importância de discutir, ao longo da formação para a docência, sobre os usos éticos e responsáveis dessas plataformas, embasados nos letramentos digitais críticos.

Os discentes em Letras da Universidade Federal de Pelotas não restringem sua aprendizagem somente às salas de aula. A mobilidade possibilitada pelos dispositivos tecnológicos deu vez à aprendizagem em ambientes informais, como a casa, a biblioteca universitária, o trajeto casa-universidade, praças públicas, cafés, entre outros espaços. O contato com outros ambientes e outras estruturas podem possibilitar acessos diversificados ao conhecimento, assim como novas interações. As constatações de práticas de estudo cada vez mais ubíquas vão ao encontro do segundo objetivo específico desta pesquisa.

A pandemia, período importante para que as ideias presentes nesta dissertação fossem estabelecidas, também fez com que os discentes das licenciaturas em Letras tivessem as tecnologias digitais mais presentes em seus momentos de estudos. Imersos aos desafios do ERE, o quarto e as telas dos computadores e celular se tornaram os ambientes pessoais de aprendizagem de muitos dos futuros educadores. Há, nesses espaços, a emergência de variados modos de investigação, a flexibilidade de acesso à informação, a personalização do estudo e a configuração de um ambiente que se adeque às necessidades e à realidade de cada discente. O contexto pandêmico, por ter feito parte da formação acadêmica de diversos estudantes, fortaleceu o vínculo já existente entre o estudante e a tecnologia.

Embora os acadêmicos das licenciaturas em Letras já tenham as TDICs como elementos rotineiros para suas aprendizagens, apenas menos da metade dos alunos respondentes tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre as implicações dos usos das tecnologias nas relações de ensino e aprendizagem. Essa constatação torna-se ainda mais relevante ao perceber que metade dos participantes já leciona e, mesmo sem formação adequada para o uso dos recursos digitais, 82% deles lançam mão dos recursos digitais quando ensinam. Independente de já lecionar ou não, quase todos futuros professores concordam que deveriam existir disciplinas específicas nos cursos de Letras que tratassem especificamente do uso das TDICs nas relações de

ensino e aprendizagem de línguas. Essas constatações, assim como as apresentadas no parágrafo anterior, aludem ao quarto objetivo específico deste trabalho.

Dessa forma, torna-se possível traçar um panorama do perfil dos estudantes das licenciaturas em Letras da Universidade Federal de Pelotas: discentes que têm as tecnologias digitais enquanto recursos importantes para as suas aprendizagens; e ligados à aprendizagem móvel e ubíqua e que, por meio de uma série de recursos digitais estabelecem seus ambientes pessoais de aprendizagem.

Logo, torna-se evidente a necessidade de uma formação de professores de línguas atenta à cultura digital e às (im)possibilidades do uso das TDICs para as práticas de estudos dos estudantes de Letras e, por conseguinte, de seus futuros alunos. A presente dissertação busca contribuir para a área da Linguística Aplicada e seus entrelaces com os usos das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas, bem como dar *affordances* para práticas linguísticas que considerem os usos tecnológicos dos estudantes - seja na universidade, seja na escola.

Por fim, trago algumas sugestões sobre o que outros trabalhos podem trazer para colaborar e avançar as pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais na prática de estudos de professores em formação: (a) Realizar entrevistas com os docentes em formação, no intuito de ter uma visão mais ampla e complexa sobre os fenômenos que emergem das práticas tecnológicas; (b) Considerar as experiências prévias dos estudantes sobre a presença das tecnologias em sua vida e (c) Propor que os professores formadores também tenha a oportunidade de falar sobre como tratam (ou não) do uso das TDICs em suas disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, A. P. S. **Uso de ferramentas da internet no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita: possibilidades e desafios na visão de estudantes de Letras-Português na modalidade semipresencial.** TEXTO LIVRE , v. 4, p. 62-73, 2011.

BAPTISTA, J. B. **Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70, 2016.

BAX, S. **CALL - past, present and future.** System, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.

_____. **Normalisation revisited: the effective use of technology in language education.** International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, Luton, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011.

BEVILÁQUA, A. F. **Linguagens e tecnologias a serviço de uma Ética Maior: a produção de Recursos Educacionais Abertos na perspectiva dos Letramentos Críticos.** 2017. (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada) – UCPel: Rio Grande do Sul, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017.

CARDOSO, T. F. L. **Sociedade e desenvolvimento tecnológico: uma abordagem histórica.** In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). Educação tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, p. 183-225, 2001.

CÓ, E. P.; AMORIM, G.B.; FINARDI, K. R. **Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais.** Revista docência e cibercultura, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação na Educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C; MONEREO, C. (Org.) **A Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novas possibilidades, novos cenários. In: COLL, C; MONEREO, C. (Org.)

A Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; FIALHO, V. R. **A ATUALIDADE DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE SOBRE AS TECNOLOGIAS: LETRAMENTOS DIGITAIS E CRÍTICOS.** Olhar de Professor, vol. 23, 2020.

COSTA, R.; DUQUEVIZ, S.; PEDROZA, R. **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015.

CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?** Informática Educativa, UNIDADES – LIDIE, v. 12 n. 1, p. 11-24, 1999.

DOWNES, S. **E-learning 2.0.** eLearn Magazine, New York. 2005. Disponível em: <<http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968#>>. Acesso em: 18 ago 2023.

FEIJÓ-QUADRADO, C. G.; VETROMILLE-CASTRO, R. **Formação inicial de professores de língua(gem): análise de projetos pedagógicos e articulação com as dificuldades emergentes da pandemia de Covid-19.** ANTARES: LETRAS E HUMANIDADES, v. 14, p. 104-136, 2022.

FERRAZ, D.; NOGAROL, I. **Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras – inglês.** Revista Tecnologia e Sociedade, v. 12, p. 97-114, 2016.

_____. **Os multiletramentos na aprendizagem de línguas por estudantes de licenciatura em Letras-Inglês.** Texto Livre, Belo Horizonte-MG, v. 10, n. 1, p. 198–214, 2017.

FERREIRA, G.; TAKAKI, N. H. **LETRAMENTO DIGITAL CRÍTICO NAS AULAS DE INGLÊS EM COMUNIDADE INDÍGENA.** WEB-REVISTA DISCURSIVIDADE: ESTUDOS LINGUÍSTICOS, v. II, p. 83-103, 2013.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade:** experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. v. 1, p. 13-28.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto – heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. DA. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 59 – 78, 2013.

GOMES JUNIOR, R.C.; SILVA, L. O.; PAIVA, V. L. M. O. **Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil**. TEXTO LIVRE , v. 15, p. 1-16, 2022.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. New York: Routledge, 2009

KENSKI, V. M. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, v. 4, n. 10, 2003, p. 1-10.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies. Changing Knowledge and classroom learning**. UK: Open University, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. Training teachers or educating a teacher. In: ALATIS, J.; STERN, H. H.; STREVEIS, P. (Eds.). **Applied Linguistics and the preparation of second language teachers: towards a rationale**. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1983. p. 264-274.

LEEDY, P. D.; ORMROD, J. E. **Practical research: Planning and design**. Boston: Pearson. 2016.

LEITE, B. S. **M-Learning: o uso de dispositivos móveis como ferramenta didática no Ensino de Química**. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 55-68, 2014

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf> Acesso em: 10 nov. 2022.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. **O letramento digital no processo de formação de professores de línguas**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013.

MELO, G. C. V. de. **Formandos de Letras e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação**. In: II Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2008, Fortaleza. Caderno de Resumos, 2008.

MONTE MÓR, W. **Critical Literacies, Meaning Making and New Epistemological Perspectives**. Revista Electrónica Matrices en Lenguas Extranjeras, Bogotá, n. 2, p. 1-18, 2008.

_____. Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local. In: MACIELI, R. F.; ARAUJO, V, A. (Orgs.). **Formação de professores de Línguas: expandindo perspectivas**. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2011.

_____. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hildorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas-SP: Pontes editores, 2015.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, J. **Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora**. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOTA, J. da S. **Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica**. Humanidades & Inovação, 2019.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital online**. Revista UFG, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020.

NOBRE, A.; MOURAZ, A. **Reflexões sobre os efeitos da pandemia na aprendizagem digital**. Dialogia, São Paulo, n. 36, p. 367-381, 2020.

OLIVEIRA, H. F. **Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política**. Revista Escrita, n. 19, 2014.

PAIVA, V. L. M. de O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A. et al. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos olhares**. Campinas: Pontes Editores, 2013, v. 2 p. 209-230. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2022.

_____. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. 157p.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, D. M. de; MACIEL, R. F. (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias**

digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada v. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 21-34. Disponível em: <<https://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro.** Revista da ABRALIN, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019. Disponível em: <<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>> Acesso em: 16 nov. 2022.

_____. **Uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** 2008. Disponível em: <<https://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

PEIXOTO, J; ARAÚJO, C. H. **Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo.** Educ. Soc, v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants.** 2001. Disponível em: <<http://www.unifra.br/eventos/inletras2012/Trabalhos/4668.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. **Brain gain: Technology and the quest for digital wisdom.** New York, NY: Palgrave Macmillan. 2012

RABELLO, C. R. L. **Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia.** ILHA DO DESTERRO (UFSC) , v. 74, p. 67-90, 2021.

_____. **Tecnologia, ensino de línguas e pandemia: passado, presente e futuro.** Línguas & Ensino, v. 3, p. 11-32, 2022.

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

ROMÃO, J. de N. S. **Formação docente para o uso das tecnologias digitais: uma proposta de oficina para professores de língua inglesa.** 2018. 108 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2018.

SANTAELLA, L. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. **Desafios da Ubiquidade para a Educação**. Ensino Superior Unicamp, v.9, p.19-28, 2013

_____. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal**. ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP, v. 2, p. 17-22, 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852/2515>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

SILVA, C. V.; SILVA, M.G.S. **A inserção das novas tecnologias no currículo do curso de letras, nas modalidades Ead e Presencial**. Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC-BA. Itabuna, Bahia, Brasil, 2013.

SILVA, F. S.; SERAFIM, M. L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, RP., et al., orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 67-98.

SILVA, S. R. da; PACHECO, C. A. Currículo do Ensino de Língua Inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC. Revista Eletrônica de Educação, [S. l.], v. 14, Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3046>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, T. **AS IMPLICAÇÕES DO ASSISTENTE CHATGPT NA EDUCAÇÃO**. 2023. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/368292296_AS_IMPLICACOES_DO_ASSISTENTE_CHATGPT_NA_EDUCACAO>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, p. 143-160, 2002.

SONEGO, A. H.; BEHAR, P. A. **M-learning: o uso de dispositivos móveis por uma geração conectada**. Educação, v. 42, n. 3, p. 525–534, 2019.

SOUZA CORRÊA, E. F. de. **A língua materna e a tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

STOCKWELL, G.; LIU, Y. C. **Engaging in mobile phone-based activities for learning vocabulary: An investigation in Japan and Taiwan**. CALICO Journal, v. 32, n. 2, 299–322, 2015.

SUE, V. M.; RITTER, L. A. **Conducting online surveys**. Los Angeles: Sage, 2007.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas-SP: Pontes, 2017.

TELLES, J. A. Apresentação. In: _____. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?** Paris, UNESCO, 2023.

VALENTE, J. A. **Informática na Educação: uma questão técnica ou pedagógica?** Pátio: Revista Pedagógica, Artes Médicas Sul, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 20-23, 1999.

VAN LIER, L. **The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice**. Procedia Social and Behavioral Sciences, v. 3, p. 2-6, 2010.

VARGAS, M. **Prefácio**. In: GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez. p. 7-23, 2001

VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids: Educação Tecnológica no Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. Campinas. Faculdade de Educação. UNICAMP. 2004.

_____. **Estudios CTS en Brasil: relación causal entre concepciones y actitudes de estudiantes universitarios del Estado de São Paulo frente al desarrollo tecnológico**. Icono 14: revista de comunicación, educación y TIC, Madrid, v. 1, p. 407-424, 2009.

VETROMILLE-CASTRO, R. Língua como instrumento, língua como poder: reflexões sobre o papel do professor, tecnologias e desenvolvimento linguístico. In: TAKAKI, N. H.; MOR, W. M. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017, p. 195-219.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. **A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Signum. Estudos de Linguagem, Londrina, PR, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER M. Computer-assisted language learning: an introduction. In Fotos S. (Org.) **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário



AAA



Formulário - Uso de tecnologias digitais na prática de estudos de professores de línguas em formação inicial

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) aluno(a),

você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada "O uso de tecnologias digitais por professores de línguas em formação inicial: reflexões sobre práticas de estudo mediadas por TDICs", realizada pelo pesquisador Bruno da Silva Oliveira, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação do Prof. Dr. Rafael Vetromille-Castro.

Antes de decidir se opta ou não pela participação na pesquisa, falarei um pouco sobre a pesquisa:

Qual o objetivo da pesquisa?

Verificar se as tecnologias digitais são utilizadas nas práticas de estudos de discentes dos cursos de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Pelotas.

- ☐ Declaro que li o termo e aceito participar desta pesquisa.
- ☐ Declaro que li o termo e NÃO aceito participar desta pesquisa.

[Redefinir o valor](#)

Qual será o procedimento da pesquisa?

Caso opte por participar, você responderá um questionário on-line com questões desenvolvidas pelo pesquisador. O tempo estimado da participação é de 15 minutos. As perguntas do referido questionário tratarão de questões relacionadas às plataformas virtuais e/ou sites utilizados para estudos, motivos para o uso, possíveis benefícios, momentos nos quais utiliza esses recursos e uso de tecnologias digitais na prática docente.

Quais são os benefícios da pesquisa?

Ao participar desse estudo, você estará fornecendo informações que servirão de subsídio para a construção e o desenvolvimento das pesquisas em Letras, sobretudo no que concerne à Linguística Aplicada, Tecnologias Digitais e Formação de Professores. Além disso, você estará ajudando na divulgação de estudos que visam o avanço nas práticas educacionais.

Quais são os riscos da participação?

O preenchimento deste questionário poderá expor os participantes a riscos mínimos como cansaço, desconforto ao responder alguma pergunta ou pelo tempo gasto pelas respostas das questões. Caso isso ocorra, saiba que você pode interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo a você.

É uma pesquisa confidencial?

Sim. As informações que você fornecerá neste estudo terão a privacidade garantida pelo pesquisador. Em nenhum momento você será identificado pelo questionário.

Importante salientar:

A qualquer momento, você poderá solicitar informações sobre os procedimentos desta pesquisa. Além disso, você poderá desistir da participação do estudo, a qualquer tempo, caso seja sua decisão. Sua participação é **voluntária**.

Quaisquer dúvidas sobre questões éticas desta pesquisa, você poderá contatar o pesquisador (e-mail: brunoliveira99bb@gmail.com) ou pelo telefone do Comitê de Ética e Pesquisa - FAMED: (53) 3310-1801. Projeto aprovado pelo Comitê de Ética sob o nº 70872623.8.0000.5317.

* Deve fornecer valor

Tu estás vinculado/a à qual curso de licenciatura?

* Deve fornecer valor

- ☐ Letras - Português
- ☐ Letras - Português e Alemão
- ☐ Letras - Português e Espanhol
- ☐ Letras - Português e Francês
- ☐ Letras - Português e Inglês

[Redefinir o valor](#)

Estás em qual semestre do curso, predominantemente?

* Deve fornecer valor

- ☐ 1º semestre
- ☐ 2º semestre
- ☐ 3º semestre
- ☐ 4º semestre
- ☐ 5º semestre
- ☐ 6º semestre
- ☐ 7º semestre
- ☐ 8º semestre

[Redefinir o valor](#)

Qual é a tua idade?

* Deve fornecer valor

Qual é a sua identidade de gênero?

* Deve fornecer valor

- ☐ Mulher cisgênero
- ☐ Mulher transgênero
- ☐ Homem cisgênero
- ☐ Homem transgênero
- ☐ Não-binário
- ☐ Prefiro não relatar

[Redefinir o valor](#)

Como tu te declaras étnico-racialmente? <small>* Deve fornecer valor</small>	<input type="radio"/> Preto/a <input type="radio"/> Branco/a <input type="radio"/> Pardo/a <input type="radio"/> Indígena <input type="radio"/> Amarelo/a <input type="radio"/> Prefiro não relatar	Redefinir o valor
Tu recebes algum auxílio da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)? <small>* Deve fornecer valor</small>	<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Redefinir o valor
Tu moras em Pelotas? <small>* Deve fornecer valor</small>	<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Redefinir o valor
Tu utilizas tecnologias digitais nas tuas práticas de estudo? <small>* Deve fornecer valor</small>	<input checked="" type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Redefinir o valor
Tu achas que a utilização dos recursos digitais lhe trazem benefícios durante a prática de estudo? <small>* Deve fornecer valor</small>	<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não	Redefinir o valor
Qual/ quais dispositivo(s) digital(is) tu utilizas para estudar? <small>* Deve fornecer valor</small>	<input type="checkbox"/> Computador de mesa <input type="checkbox"/> Notebook <input type="checkbox"/> Celular <input type="checkbox"/> Tablet <input type="checkbox"/> Leitor de livro digital (ex: Kindle)	

Quais plataformas virtuais, sites e/ou ferramentas digitais tu utilizas durante o momento de estudo? (Marque todos que se aplicam)

* Deve fornecer valor

- ☐ Tradutores automáticos
- ☐ Dicionários online
- ☐ Plataformas de vídeo (Exemplo: YouTube)
- ☐ Duolingo
- ☐ Ferramentas para leitura de textos em PDF
- ☐ Portal de periódicos da Capes
- ☐ Google Acadêmico
- ☐ Aplicativos de inteligência artificial (Exemplo: ChatGPT)
- ☐ Podcasts
- ☐ TikTok
- ☐ Kahoot
- ☐ Google Docs
- ☐ Sites para a criação de mapa mental
- ☐ Site para a criação de infográfico
- ☐ Canva
- ☐ Padlet

Por que você utiliza essas tecnologias nas tuas práticas de estudo? (Marque até 3)

* Deve fornecer valor

- ☐ Busco por outras formas de aprender um conteúdo
- ☐ Me proporciona flexibilidade de tempo
- ☐ Tenho acesso rápido à informação
- ☐ Tenho familiaridade com o ambiente virtual
- ☐ Tenho facilidade de aprendizagem por recursos multimodais (vídeos, imagens, infográficos, podcasts, quizzes etc)
- ☐ Com as tecnologias, tenho maior autonomia para estudar o que eu quero

Em qual/quais ambiente(s) tu normalmente estudas utilizando as TDICs? (Marque até 2 opções)

* Deve fornecer valor

- ☐ Casa
- ☐ Ambiente universitário, exceto durante as próprias aulas
- ☐ Trajeto casa-universidade
- ☐ Trabalho
- ☐ Cafés
- ☐ Praças e/ou outros lugares públicos

Frequentemente, tu faz o uso das tecnologias digitais para o estudo de qual/quais disciplina(s)?

* Deve fornecer valor

- ☐ Língua Estrangeira (I a VIII)
- ☐ Sintaxe
- ☐ Morfologia
- ☐ Fonologia
- ☐ Literaturas de língua materna
- ☐ Literaturas de língua estrangeira
- ☐ Latim
- ☐ Linguística geral
- ☐ Linguística aplicada da língua materna
- ☐ Linguística aplicada da língua estrangeira

Até o momento, o professor de alguma das disciplinas abordou o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas?

* Deve fornecer valor

- ☐ Sim
- ☐ Não

[Redefinir o valor](#)

Quais foram as metodologias, métodos e/ou abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas que tu mais tiveste contato ao longo da graduação? (Marque até 3 opções)

* Deve fornecer valor

- ☐ Abordagem comunicativa
- ☐ Aprendizagem baseada em tarefas
- ☐ Gamificação
- ☐ Sala de aula invertida
- ☐ Aprendizagem baseada em projetos
- ☐ Video-based learning
- ☐ Abordagem ecológica
- ☐ Nenhuma acima

Algum docente do curso de Letras indicou a você o uso de algum recurso digital para que você estudasse para a disciplina? Quais? (Marquem todas que se apliquem)

* Deve fornecer valor

- ☐ Tradutores automáticos
- ☐ Dicionários
- ☐ Plataformas de vídeo (Exemplo: YouTube)
- ☐ Duolingo
- ☐ Ferramentas para leitura de textos em PDF
- ☐ Portal de periódicos da Capes
- ☐ Google Acadêmico
- ☐ Aplicativos de inteligência artificial (Exemplo: ChatGPT)
- ☐ Podcasts
- ☐ TikTok
- ☐ Kahoot
- ☐ Google Docs
- ☐ Sites para a criação de mapa mental
- ☐ Site para a criação de infográfico
- ☐ Canva
- ☐ Nenhum docente recomendou

A pandemia da Covid-19 fez com que o uso de recursos digitais se tornassem mais presentes na tua prática de estudo?

* Deve fornecer valor

- ☐ Sim
- ☐ Não

[Redefinir o valor](#)

Tu já lecionou ou lecionas aulas de língua (materna e/ou estrangeira)?

* Deve fornecer valor

- ☐ Sim
- ☐ Não

[Redefinir o valor](#)

Tu utilizas/utilizou recursos digitais na tua prática docente?

* Deve fornecer valor

- ☐ Sim
- ☐ Não

[Redefinir o valor](#)

Tu achas que deveriam existir disciplinas nos cursos de licenciatura em Letras que tratassem especificamente do uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas?

* Deve fornecer valor

- ☐ Sim
- ☐ Não

[Redefinir o valor](#)