

Currículo, Tecnologias Digitais e Ensino (de Línguas): o que podemos esperar da Formação Inicial de Professores?

Caroline Gonçalves Feijó-Quadradoⁱ

Rafael Vetromille-Castroⁱⁱ

Resumo

Este texto investiga a formação inicial de professores de línguas e a preparação para o ensino com tecnologias digitais. Especificamente, analisa como as tecnologias digitais são abordadas em currículos de cursos de Licenciatura em Letras de Universidades Públicas Federais do Rio Grande do Sul e verifica as experiências de formação e de pesquisa de seus professores. Trata-se de uma pesquisa documental qualitativa, ancorada em análise de conteúdo (Bardin, 2011) e dividida em duas etapas: (1) levantamento e análise dos currículos; (2) levantamento e análise de experiências de formação e de pesquisa de professores. Embora os currículos apresentem *affordances* para uma preparação para o ensino com tecnologias digitais, as experiências não são ofertadas para todos os alunos. Por outro lado, todos os cursos têm professores com formação e atuação na área, ainda que esse índice seja baixo.

Palavras-chave: formação inicial de professores de línguas; currículo; tecnologias digitais.

Curriculum, Digital Technologies and (Language) Teaching: what can we expect from Initial Teacher Education?

Abstract

This text investigates the initial training of language teachers and preparation for teaching with digital technologies. Specifically, it analyzes how digital technologies are approached in the curricula of Degree in Literature courses at Federal Public Universities in Rio Grande do Sul and verifies the training and research experiences of their professors. This is a qualitative documentary research, anchored in content analysis (Bardin, 2011) and divided into two stages: (1) survey and analysis of curricula; (2) survey and analysis of teacher training and research experiences. Although the curricula present affordances for preparation for teaching with digital technologies, the experiences are not offered to all students. On the other hand, all courses have professors with training and experience in the area, although this index is low.

Keywords: language teacher education; curriculum; digital technologies.

ⁱ Mestre em Educação. Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão. E-mail: carolinefeijo@unipampa.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8367-8604>.

ⁱⁱ Doutor em Informática na Educação. Professor na Universidade Federal de Pelotas. E-mail: vetromillecastro@gmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3672-2390>.

Currículo, Tecnologías Digitales y Enseñanza (de Lenguas): ¿qué podemos esperar de la Formación Inicial del Profesorado?

Resumen

Este texto investiga la formación inicial de profesores de lenguas y la preparación para la enseñanza con tecnologías digitales. Específicamente, analiza cómo se abordan las tecnologías digitales en los currículos de cursos de Licenciatura en Letras de Universidades Públicas Federales del Rio Grande do Sul y verifica las experiencias de formación e investigación de sus profesores. Se trata de una investigación documental cualitativa, anclada en el análisis de contenido (Bardin, 2011) y dividida en dos etapas: (1) levantamiento y análisis de currículos; (2) levantamiento y análisis de experiencias de formación e investigación docente. Aunque los currículos presenten affordances para la preparación para la enseñanza con tecnologías digitales, las experiencias no se ofrecen a todos los estudiantes. Por otro lado, todos los cursos cuentan con profesores con formación y actuación en el área, en que pese este índice aun sea bajo.

Palabras clave: *formación inicial de profesores de lenguas; currículo; tecnologías digitales.*

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Além de todas as variáveis que constituem a docência e seu processo de formação inicial, a transformação da maneira como as pessoas agem e se relacionam socialmente, ocasionada pela popularização dos recursos tecnológicos e da internet, resultou em outras possibilidades pedagógicas e de atuação profissional, assim como em outras práticas sociais de leitura e escrita que envolvem a atual sociedade digital (Kramsch, 2021; Lankshear; Knobel, 2006; 2007; 2008; Monte Mór, 2010).

Sobre as possibilidades pedagógicas e de atuação profissional, além do ensino presencial, o professor pode atuar em outros contextos educacionais com tecnologias digitais. É o caso da educação a distância (Belloni, 2012), do ensino híbrido (Beviláqua; Kieling; Leffa, 2019) e, como saída para a continuidade das atividades escolares em período de distanciamento social causado pela pandemia de Covid-19, do ensino remoto emergencial (Coscarelli, 2020; Junqueira, 2020).

No caso dos professores de línguas especificamente, as diferentes práticas de linguagem cotidianas, que ocorrem tanto em meios presenciais, mediados ou não por dispositivos tecnológicos, quanto em ambientes digitais, configuram-se como motivação para destacar a necessidade de alinhar o uso das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque a utilização dos variados recursos digitais disponíveis exige tanto o desenvolvimento de

novas habilidades de leitura e escrita quanto o aprimoramento do pensamento crítico e analítico, tão necessários para agir e interpretar as muitas informações, contextos e espaços de interação em que estamos expostos na atual sociedade digital, que “amplifica pluralizações e diversidades linguísticas, sociais e culturais” (Monte Mór, 2017).

Embora esse contexto não seja uma novidade, foram os desafios impostos e expostos pela situação causada pela pandemia de Covid-19 que fizeram com que a relação entre o digital e o ensino, por necessidade, passasse a ser um assunto de interesse de todos. O coronavírus e a quarentena tornaram mais visíveis diversas assimetrias sociais e educacionais (Santos, 2020) e fizeram com que emergisse a importância de repensar nossas crenças e práticas, tanto como cidadãos quanto na qualidade de profissionais da educação e do ensino de línguas.

O computador (e/ou o celular) e a internet passaram a ser o principal meio de interação entre as pessoas, chamando ainda mais a atenção para a importância do conhecimento de diferentes recursos e habilidades de leitura e escrita em meio digital. Também se tornaram uma das formas para dar continuidade às atividades escolares. Contudo, será que os professores estavam preparados para articular ensino de línguas e tecnologias digitais?

As publicações decorrentes do período de pandemia (Bunzen, 2020; Coscarelli, 2020; Montandon, 2020; Rodrigues, 2020; Ribeiro, 2020; 2021), entre outras coisas, demonstraram as dificuldades dos professores no ensino com tecnologias digitais, especialmente em contextos de ensino distintos do presencial. Tendo como base esse cenário e considerando especificamente o caso dos docentes em formação, este trabalho parte da seguinte questão-chave: A formação inicial prepara os professores de línguas para ensinar em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais? Como os currículos dos cursos de licenciatura em Letras abordam dimensões relativas ao uso das tecnologias digitais para as práticas pedagógicas? Qual o perfil de formação e as experiências profissionais e de pesquisa dos professores formadores de professores vinculados a esses cursos?

A partir dessas questões, este texto objetiva investigar a formação inicial de professores de línguas e a preparação para o ensino em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Para tanto, especificamente: (a) analisará como as tecnologias digitais são abordadas nos currículos dos cursos presenciais de licenciatura em Letras de universidades públicas

federais do Rio Grande do Sul; e (b) verificará as experiências de formação e de pesquisa dos professores formadores de professores vinculados a esses cursos.

Teoricamente, entende-se que a preparação emerge do processo de formação inicial, que será visto a partir de uma perspectiva complexa. Isso porque o percurso formativo do aluno é desenvolvido por meio de experiências que podem ser mais ou menos propiciadas tanto pela estruturação curricular quanto pela formação dos professores vinculados aos cursos a partir das interações realizadas durante o processo. Para tal fim, diferentes concepções teóricas indicam que é preciso que o processo de formação inicial propicie experiências teóricas e práticas acerca dos conceitos de novos letramentos (Lankshear; Knobel, 2006; 2007); multimodalidade e comunicação (Monte Mór, 2010); multiletramentos (Lorenzi; Pádua, 2012) e letramentos digitais (Lankshear; Knobel, 2008). Essas experiências podem contribuir com conhecimentos para um trabalho em variados contextos educacionais e, também, dar condições para que o professor instrumentalize seus alunos com as habilidades linguísticas necessárias para o processo de produção de sentidos que emerge das comunicações.

Diante do exposto, a próxima seção inicia com reflexões pós-pandêmicas, trazendo um resgate de alguns pontos sobre currículo, tecnologias digitais e ensino (de línguas), passado o momento crítico da crise sanitária mundial. Depois, serão apresentados os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento deste estudo e, ao final, as discussões que demonstrarão o que podemos esperar dos currículos dos cursos de Letras analisados com relação ao ensino em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais.

2 CURRÍCULO, TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: ALGUMAS REFLEXÕES PÓS-PANDÊMICAS

A realidade complexa vivida a partir da crise sanitária mundial causada pela pandemia de Covid-19 desvelou “situações que jaziam sob um véu espesso: nossa precariedade tecnológica é enorme, assim como nossas formações não nos prepararam para outro tipo de mediação que não a ‘presencial’ no espaçotempo da escola” (Ribeiro, 2021, p. 33). É isto o que diferentes estudos publicados a partir de 2020 mostram sobre as principais dificuldades docentes emergentes no período: falta de formação de professores para o ensino com

tecnologias digitais e pouco repertório para realizar a mediação pedagógica em contextos diferentes do presencial (Bunzen, 2020; Coscarelli, 2020; Junqueira, 2020; Mendonça, 2021; Rodrigues, 2020; Ribeiro, 2021; Kersch, 2021).

A partir das políticas públicas emergenciais que autorizaram a contagem de “atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia da Covid-19” (Brasil, 2020), em alguns casos o uso das tecnologias digitais foi a solução adotada para a continuidade de uma rotina básica de estudos e de contato entre professores e alunos. Parte dos docentes, tanto da educação básica como superior, teve que enfrentar a falta de infraestrutura e de formação para articular o digital e o ensino.

Todas essas circunstâncias nos obrigaram a repensar nossas crenças e práticas e possibilitaram a ampliação das discussões sobre o uso das tecnologias digitais em sala de aula. Passado o período pandêmico mais grave, estando a maioria da população vacinada com pelo menos duas doses e já tendo sido retomadas as aulas presenciais em todo o País, os esforços agora estão concentrados em refletir sobre o que foi possível aprender com as dificuldades e em repensar os processos de formação inicial e continuada.

Paiva (2020, p. 66), ao mencionar Mason (2008, p. 43), destaca que “é quando uma escola, ou um sistema escolar, ou uma sociedade enfrenta uma crise que, provavelmente, se abre para mudança”. Embora a pandemia tenha oportunizado a experiência de outros usos das tecnologias digitais, tanto para a docência (Junqueira, 2020) como para nossas práticas de leitura e escrita, também evidenciou alguns limites que precisam ser superados.

Entre esses limites, do ponto de vista da formação de professores, Kersch (2021) menciona a necessidade de flexibilização dos currículos e inclusão de discussões que englobem os diferentes meios em que pode ocorrer a educação. A autora refere que, para garantir uma transformação nos currículos, é urgente “abrir-se ao hibridismo e à digitalidade” (Kersch, 2021, p. 23). Também é preciso que os professores tenham uma formação que possibilite o domínio da tecnologia virtual e que pense os processos educativos a partir de espaços híbridos, aproveitando tanto as potencialidades do digital quanto do presencial e criando ambientes digitais para interações com presencialidade além do corpo¹.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura podem superar o paradigma de ensino presencial ou ensino a distância e formar professores que saibam exercer suas práticas

pedagógicas alinhadas às necessidades do nosso tempo², sendo preciso deslocar “a discussão de ‘modalidade’ para o ‘método’”. Isto é, dos modos de organização da oferta de ensino para as formas de ensinar e aprender” (Belloni, 2012, p. xiii) nos diferentes espaços de interação possíveis e utilizando as tecnologias digitais.

Com relação aos limites relacionados às práticas sociais de leitura e escrita em ambientes digitais, o aumento do uso das redes sociais como forma de interação e de informação no período pandêmico passou a exigir maior atenção ao desenvolvimento de habilidades de interpretação dos cidadãos (Monte Mór, 2010). Ficou ainda mais evidente a necessidade de letrar digitalmente a população, de modo a formar indivíduos que conheçam os processos de produção e circulação de informações em ambientes digitais e que sejam capazes de reconhecer como as diferentes linguagens são utilizadas nos processos de construção de notícias falsas, por exemplo, que apelam “para retóricas e narrativas simplistas para ganhar a atenção” (Nagumo; Teles; Silva, 2022, p. 232) e usam imagens e textos descontextualizados para se legitimarem e mobilizarem diversas reações e construir posicionamentos. Isto é o que demonstram Barbosa Macedo, Souza Oliveira e Melo de Lima (2021, p. 548), ao analisarem “[...] a relevância das imagens e os possíveis impactos de seus significados visuais representativos na construção de textos multimodais contendo notícias falsas”.

Nesse cenário, Nagumo, Teles e Silva (2022) argumentam que a educação tem papel fundamental no combate à desinformação. Na mesma linha, Pinheiro (2021, p. 20) menciona que as *fake news* precisam ser compreendidas

[...] como práticas de letramentos que têm impactos não apenas em escolhas pessoais, mas na própria formação da cidadania, o que nos remete a pensá-las como algo que deve estar atrelado a políticas educacionais. [...] Sob essa perspectiva, a escola pode ser o lugar alternativo de desconstrução de muitas ideias que circulam nas bolhas das redes sociais para a grande maioria de crianças e jovens atualmente, tornando-se, assim, um espaço de formação de cidadãos críticos.

Um dado interessante é o fato de que, tratando-se especificamente do processo de circulação de *fake news*, um levantamento rápido do termo no *Google Trends*, considerando as buscas dos últimos cinco anos, evidencia um aumento de pesquisas relacionadas entre os períodos de março e maio de 2020, assim como em outubro de 2022.



Brasil. 01/12/2018 – 21/12/2022. Pesquisa Google na Web.

Figura 1 – Pesquisas do termo *fake news* realizadas no Google
Fonte: Google Trends (2022).

Esses dados podem nos levar a interpretar que a busca pelo termo *fake news* cresceu no auge do período pandêmico e, depois, na época em que ocorreram as eleições no Brasil. Além disso, podem demonstrar que existe certa consciência da população com relação à necessidade de compreender o contexto das informações disponíveis na *Web*. No entanto, mecanismos da própria *Web*, como o *Google*, são usados como fonte principal de busca para chegar a conclusões e possíveis interpretações. Nesse cenário, fica ainda mais evidente a urgência de “pensar uma educação que possa formar as pessoas para serem sujeitos críticos acerca das informações com as quais lidam ou podem vir a lidar” (Pinheiro, 2021, p. 20). Isso porque as informações disponíveis na internet precisam ser analisadas de forma crítica para que se possa alcançar uma conclusão, uma vez que tanto o que está em domínio público quanto o que circula nas redes sociais podem ser usados no sentido de promover informações relevantes ou desinformações (Pinheiro, 2021).

Diante disso, compreende-se que, para pensar uma educação que forme sujeitos críticos, é preciso que os currículos abordem concepções alinhadas aos novos letramentos e aos letramentos digitais (Lankshear; Knobel, 2006; 2007), identificando “que há uma ‘virada digital’ na sociedade, cujas dimensões seriam as técnicas/tecnológicas e outras, referentes a um *ethos* diferente” (Monte Mór, 2020, p. 9). A dimensão técnica/tecnológica tem a ver com a digitalidade (Lankshear; Knobel, 2006; 2007), que, embora tenha grande relevância, “requer

mais do que apenas conhecer o funcionamento dos aparelhos, dos serviços e das redes digitais nas vidas das pessoas, o que seria para as autoras o **letramento digital**” (Monte Mór, 2020, p. 9, grifo da autora). Por sua vez, a dimensão *ethos* tem relação com o tipo de mentalidade que embasa as ações (Lankshear; Knobel, 2006; 2007). Especificamente no campo do ensino de línguas e da formação docente, Monte Mór (2020, p. 9-10) destaca que a virada digital aponta para a necessidade de transformar e ressignificar

[...] o que é ensinar e aprender, no caso, institucionalmente: no modo de compreender as línguas e linguagens em suas multimodalidades, evidenciadas pelo mundo digital, [...] de entender as diferentes culturas, seus sujeitos, de como o conhecimento é construído e distribuído dentro das relações de poder.

Ademais, o *ethos* diferente tem a ver com a necessidade de desenvolver mentalidades e atitudes relacionadas ao

[...] aprendizado social e colaborativo, às relações entre professores e alunos [...]; ao fato de que o conhecimento não está dado e pronto, que é construído por métodos objetivos, mas também por meio de subjetividades; que os sentidos não estão prontos e pré-estabelecidos, podendo ser (re)construídos pelos sujeitos em suas culturas plurais e diversificadas (Monte Mór, 2020, p. 10).

Diante disso, é preciso construir uma cultura curricular que integre

(a) uma ampla rede de informação que possibilite acesso e recursos ilimitados para a aprendizagem; (b) um ambiente que permita agência ilimitada para a construção/reconstrução e a experiência dentro desses “espaços” (Knobel; Kalman, 2016 *apud* Monte Mór, 2020, p. 10).

Em face do exposto, o olhar para os currículos e para as experiências de seus profissionais poderá demonstrar como esses aspectos estão sendo (ou podem ser) abordados na formação inicial. Pode-se constituir como um ponto de partida para que possamos vislumbrar uma melhoria na educação brasileira tanto no que tange à formação crítica cidadã para as práticas sociais em ambientes digitais quanto para o ensino em espaços diferentes do presencial.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Parte de uma

abordagem qualitativa e se configura como pesquisa documental. Metodologicamente, foi dividida em duas etapas: Etapa 1 – levantamento e análise de currículos de cursos presenciais de Licenciatura em Letras de universidades públicas federais do Rio Grande do Sul; e Etapa 2 – levantamento e análise do *Lattes* dos professores formadores de professores vinculados a esses cursos.

De uma perspectiva complexa, a escolha dessas fontes de dados justifica-se: porque o percurso formativo do aluno é desenvolvido por meio de experiências que podem ser mais ou menos propiciadas tanto pela estruturação curricular quanto pela formação e atuação de seus professores, a partir das interações realizadas durante o processo. Também porque (a) apresentam as regras de baixo nível (objetivos, perfil do egresso, ementas e objetivos das disciplinas) que constituem o processo de formação inicial; e (b) podem propiciar *affordances* para que o futuro profissional não apenas saiba manusear diferentes dispositivos digitais, mas também entenda como usá-los para orientar seus futuros alunos nas práticas sociais de leitura e escrita que envolvem o mundo e o uso da linguagem nos diferentes espaços de comunicação.

O *corpus* documental curricular foi constituído por dois cursos de línguas estrangeiras (inglês, por ser usado na divulgação científica internacional, e espanhol, em razão do Mercosul), e dois de língua portuguesa (por ser a língua oficial brasileira).

Tabela 1 – Currículos analisados

| Instituição | PPC do Curso de | Ano |
|----------------------------------|------------------------------|------|
| FURG | Letras: Português e Inglês | 2019 |
| UFFS – Campus Cerro Largo | Letras: Português e Espanhol | 2019 |
| UFPEL | Letras: Português | 2013 |
| UFSM | Letras: Português | 2020 |

Fonte: Os autores.

Por sua vez, o *corpus* documental advindo da análise do *Lattes* dos professores esteve composto do seguinte quantitativo:

Tabela 2 – Docentes com experiências analisadas³

| Instituição | Curso | Contagem de Docentes |
|--------------------|------------------------------|----------------------|
| FURG | Letras: Português e Inglês | 45 |
| UFFS (Cerro Largo) | Letras: Português e Espanhol | 11 |
| UFPEL | Letras: Português | 36 |
| UFSM | Letras: Português | 31 |
| Total Geral | | 123 |

Fonte: Os autores.

Na Etapa 1, buscaram-se os documentos no *site* institucional de cada curso. De posse deles, foi identificada a presença dos seguintes descritores nos objetivos, no perfil do egresso e nas disciplinas do currículo: letramento(s); digital(is); tecnologia(s); distância(s); híbrido(a). Na Etapa 2, depois de pesquisar os nomes dos docentes no *site* institucional dos cursos investigados e de organizá-los em sequência numérica (Número – Instituição), para preservar suas identidades, fez-se o levantamento das experiências de formação e de pesquisa de cada um por meio da Plataforma *Lattes*. Procuraram-se, em cada documento, os mesmos descritores da Etapa 1 nos seguintes itens do *Lattes*: a) titulação (mestrado e doutorado); e b) produção (especificamente: artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros). Foram analisadas as produções referentes aos últimos cinco anos (2017, 2018, 2019, 2020, 2021) e, ainda, as já inseridas em 2022.

Os dados das duas etapas foram organizados em planilhas de *Excel* e elencados de acordo com a presença (ou ausência) e a frequência (Bardin, 2011). A presença ou ausência dos descritores deu base para uma análise mais específica, considerando os seguintes critérios:

Tabela 3 – Critérios para análise dos currículos (Etapa 1)

| Critério | Contexto |
|------------------------------------|--|
| Propicia experiências | Quando pelo menos um dos descritores está contemplado nos objetivos, no perfil do egresso e, no mínimo, em uma disciplina obrigatória específica com o tema. |
| Propicia parcialmente experiências | Quando pelo menos um dos descritores está contemplado nos objetivos e/ou no perfil do egresso e tem no mínimo uma disciplina optativa específica com o tema. |
| Não propicia experiências | Quando pelo menos um dos descritores está contemplado nos objetivos e/ou no perfil do egresso, e não tem nenhuma disciplina específica sobre o tema. |

Fonte: Os autores.

Tabela 4 – Critérios para análise *Lattes* (Etapa 2)

| Critério | Contexto |
|----------------------|---|
| Tem formação | Quando o tema de pesquisa do mestrado e/ou do doutorado tem relação com o ensino de línguas com tecnologias digitais. |
| Atua fortemente | Quando mais de 75% das produções apresentam pelo menos um dos descritores e elas têm relação com o tema. |
| Atua regularmente | Quando de 50% a 75% das produções apresentam pelo menos um dos descritores e elas têm relação com o tema. |
| Atua esporadicamente | Quando menos de 50% das produções apresentam pelo menos um dos descritores e elas têm relação com o tema. |
| Não atua | Quando nenhuma de suas produções apresenta os descritores ou apresenta os descritores sem relação com o tema. |

Fonte: Os autores.

Com base nesses critérios metodológicos, a próxima seção apresentará os resultados obtidos por etapa.

4 RESULTADOS

4.1 Etapa 1: O que nos mostram os currículos dos cursos?

De modo geral, a Tabela 5 mostra a síntese dos dados presentes nos currículos:

Tabela 5 – Síntese dos resultados da Etapa 1

(continua)

| Instituição | Objetivos | Perfil do Egresso | Disciplinas específicas | Critério Etapa 1 |
|--------------------|------------------|---|---|------------------------------------|
| FURG (2019) | - | “desenvolver habilidades de uso de novas tecnologias” (FURG, 2019, p. [6]). | Optativa: “Letramento digital e formação de professores”. | Propicia parcialmente experiências |

Tabela 6 – Síntese dos resultados da Etapa 1

| (conclusão) | | | | |
|--------------|---|--|---|------------------------------------|
| Instituição | Objetivos | Perfil do Egresso | Disciplinas específicas | Critério Etapa 1 |
| UFFS (2019) | - | “noções das tecnologias da informação e comunicação (TICs), a fim de utilizá-las, se possível, em sua prática educacional” (UFFS, 2019, p. 49). | Optativa: “Instrumentalização para a EaD e tecnologias aplicadas ao ensino de línguas”. | Propicia parcialmente experiências |
| UFPEL (2014) | - | - | - | Não propicia experiências |
| UFSM (2020) | “refletir analiticamente sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua e da literatura, considerando as tecnologias digitais, as diferentes modalidades de ensino, bem como os âmbitos da pesquisa e da extensão” (UFSM, 2020). | “Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, [...] deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (UFSM, 2020). | Obrigatórias: “Fluência e letramento digital”; “Ensino de línguas mediado por tecnologias digitais”; “Formação de professores para EaD” (UFSM, 2020). | Propicia experiências |

Fonte: Os autores.

Podemos interpretar que o currículo de Letras Português e Inglês da FURG (2019) propicia parcialmente experiências para o ensino com tecnologias digitais, pois as tecnologias digitais aparecem em componentes curriculares optativos abordando questões relativas às práticas de linguagem, leitura, análise linguística e de produção de textos; aos gêneros digitais;

e ao papel dos professores e alunos em contextos mediados por computador. Fazendo uma leitura do contexto, embora o curso tenha a intenção de formar professores que tenham habilidades de uso das novas tecnologias (FURG, 2019), a maioria dos *affordances* fornecidos para esse fim, por se concentrarem em disciplinas optativas, poderá não ser experienciada por todos os alunos. A não obrigatoriedade do componente pode fazer com que aqueles alunos que não o cursaram apresentem uma lacuna formativa que possa esbarrar na ideia de não preparação para o ensino com tecnologias digitais. Por outro lado, a presença e a abordagem das disciplinas optativas e a intenção em formar professores que tenham habilidades para o uso das tecnologias podem ser um primeiro passo para uma reconfiguração curricular. Também podem demonstrar que o curso está caminhando na direção de uma mudança de mentalidade com relação ao uso das tecnologias, utilizando-as não apenas de forma instrumental, mas também inserindo-as nos processos de leitura e escrita e na análise e interpretação de textos de variadas naturezas, assim como nas diferentes formas de mediação da prática pedagógica. Mudar o caráter do componente “Letramento digital e formação de professores” de optativo para obrigatório poderia ser um dos caminhos possíveis para que todos os alunos possam ter experiências teóricas e práticas acerca dos usos das novas tecnologias e seus impactos nas práticas sociais, assim como sobre o papel dos professores em outros contextos de ensino mediados por computador.

Já no currículo de Letras Português e Espanhol da UFFS – campus Cerro Largo (2019), a opcionalidade do componente “Instrumentalização para a modalidade de Educação a Distância (EaD) e tecnologias aplicadas ao ensino de línguas” leva-nos a inferir que a preparação para o ensino em contextos diferentes do presencial é parcial, uma vez que não serão todos os egressos que terão acesso aos conhecimentos e habilidades sobre o trabalho com a modalidade EaD. Além disso, esse componente aborda outras temáticas que poderiam ser aproveitadas em contextos presenciais ou híbridos, como a análise e elaboração de propostas didáticas para o ensino de línguas a partir de tecnologias digitais, assim como sobre reflexões críticas que envolvem os “letramentos digitais e alternativas didáticas para o uso da Internet no ensino e na aprendizagem de línguas” (UFFS, 2019, p. 209). A obrigatoriedade dessa disciplina traria, para a formação dos egressos da UFFS, conhecimentos com foco tanto em aspectos técnicos, voltados à “Produção de vídeos didáticos, *podcasts* e livros eletrônicos” (UFFS, 2019, p. 209), quanto *ethos*. Ela pode transitar entre epistemologias e metodologias tradicionais e

digitais (Lankshear; Knobel, 2006), desenvolvendo habilidades pedagógicas calcadas na autonomia (Belloni, 2012), na capacidade de iniciativa (Monte Mór, 2017) e, ainda, na autoria do futuro professor. Tudo isso ajudaria a alcançar o perfil de egresso desejado pelo curso.

Especificamente com relação ao currículo do curso de Letras Português da UFPEL (2014), a partir dos critérios estabelecidos, os dados emergentes das análises não apresentam materialidade suficiente para afirmar que o curso propicia ou propicia parcialmente experiências aos futuros profissionais que possam prepará-los para o ensino de línguas em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Embora os descritores tenham sido mencionados em disciplinas obrigatórias e optativas, não foram suficientes para que se pudesse compreender se o curso aborda essas perspectivas de forma central em razão da ausência de disciplinas específicas. Além disso, o fato de os termos digital, distância e híbrido não serem mencionados nos objetivos, perfil do egresso e nas disciplinas também pode sinalizar que as discussões ainda estão centralizadas em práticas mais tradicionais de leitura e escrita e em concepções que consideram o processo de formação do professor para ensinar em ambientes presenciais tradicionais.

Por último, o descompasso existente entre a escola e as atuais formas de comunicação (Nagumo; Teles; Silva, 2022) não está presente no currículo dos professores de língua portuguesa do curso de Letras da UFSM (2020). Isso porque o documento demonstra materialidade suficiente para concluir que, ao longo da formação, todos os futuros profissionais terão a oportunidade de vivenciar experiências, por meio das três disciplinas obrigatórias ofertadas, relacionadas às potencialidades da articulação entre ensino de línguas e tecnologias digitais, tanto com relação a suas implicações nos processos de comunicação e nas práticas sociais leitura e escrita emergentes da atual sociedade digital às práticas pedagógicas em contextos de ensino e aprendizagem diferentes do presencial.

4.2 Etapa 2: Experiências de formação e de pesquisa dos professores formadores de professores

A partir dos critérios estabelecidos, as informações obtidas na Etapa 2 acerca da aproximação entre os temas de formação e de atuação dos profissionais com o ensino de línguas e tecnologias digitais foram:

Tabela 7 – Síntese dos resultados da Etapa 2 (Formação docente)

| Instituição | % docentes com formação relacionada | Contexto da pesquisa |
|--------------|-------------------------------------|---|
| FURG (2019) | 2,22% | Discute uma pedagogia dos letramentos que assuma o espaço (inclusive o digital) como uma prática social. |
| UFFS (2019) | 18,18% | Tecnologias digitais e metodologias para a prática pedagógica docente e como ferramenta de inclusão; Tecnologias digitais para a compreensão das relações e interações de professores em formação na modalidade EaD. |
| UFPEL (2014) | 5,55% | Tecnologias digitais como ferramenta para a prática pedagógica docente; Tecnologias digitais como suporte para livros. |
| UFSM (2020) | 3,22% | Tecnologias digitais e a atividade docente na modalidade EaD. |

Fonte: Material organizado pelos autores.

Tabela 8 – Síntese dos resultados da Etapa 2 (Atuação docente)

(continua)

| | FURG (2019) | UFFS (2019) | UFPEL (2014) | UFSM (2020) |
|-----------------------------|-------------|-------------|--------------|---|
| Atua fortemente | - | - | - | 3% |
| Contexto da pesquisa | - | - | - | Formação de professores – para EaD; para letramento e alfabetização digital; políticas públicas e tecnologias digitais; recursos digitais para o ensino de línguas; institucionalização da EaD. |
| Atua regularmente | 2% | - | 8% | - |

Tabela 9 – Síntese dos resultados da Etapa 2 (Atuação docente)

| (conclusão) | | | | |
|-----------------------------|--|--|---|---|
| | FURG (2019) | UFFS (2019) | UFPEL (2014) | UFSM (2020) |
| Contexto da pesquisa | Práticas pedagógicas para o ensino de línguas com tecnologias digitais | - | Novas tecnologias, ensino e aprendizagem de matemática e de libras, produção de vídeos como tecnologia assistiva; registro e divulgação das línguas de sinais; nova ordem de comunicação em sala de aula. | - |
| Atua esporadicamente | 2% | 18% | 14% | 19% |
| Contexto da pesquisa | Gêneros do discurso e ambientes digitais | Práticas pedagógicas e ensino de línguas com tecnologias digitais; Perspectivas e experiências em EaD; Tecnologias digitais e formação crítica de professores. | Letramento – digital e leitura <i>on-line</i> ; acadêmico e tecnologias digitais; Gêneros do discurso em ambiente digital; Tecnologias para revisar textos; Novas tecnologias – registro e divulgação línguas de sinais; e nova ordem de comunicação em sala de aula. | TICS e literatura: inovações e desafios para o ensino na era digital; Multiletramentos no ensino de LP; Recursos digitais: <i>podcast</i> e dicionário <i>on-line</i> Potencialidades do <i>moodle</i> na formação; Redes sociais e formas de manifestação; Trabalho docente na modalidade EaD. |
| Não atua | 96% | 82% | 78% | 78% |

Fonte: Material organizado pelos autores.

A respeito dos profissionais vinculados ao curso de Letras Português e Inglês da FURG, foi possível observar que o docente 30 – FURG apresenta formação que pode ser relacionada com o ensino de línguas com tecnologias digitais. Sua pesquisa discute uma pedagogia dos

letramentos que assuma o espaço (inclusive o digital) como uma prática social. Sobre a atuação, dos 45 professores, 96% não têm produção relacionada com o ensino de línguas com tecnologias digitais e 4% têm-na. Especificamente, 43 profissionais foram enquadrados na categoria **não atua**; 1 na categoria **atua esporadicamente**; e 1 na categoria **atua fortemente**. O docente 30 – FURG, que tem formação, **atua fortemente** na área desenvolvendo pesquisas relacionadas ao uso das tecnologias digitais para as práticas pedagógicas. Já o docente 1 – FURG **atua esporadicamente**, com pesquisa relacionada aos gêneros do discurso e ambientes digitais. O perfil de formação dos demais professores que apresentaram os descritores em seus temas de estudo de mestrado e/ou doutorado mostrou possibilidades de *affordances* para experiências focadas em perspectivas de letramento que vão além do texto escrito e que articulam a leitura de imagens, por exemplo, mas que não evidenciaram o uso de tecnologias digitais de forma direta, por isso não foram considerados.

Com relação aos profissionais vinculados ao curso de Letras Português e Espanhol da UFFS, as pesquisas de doutoramento dos docentes 8 e 10 – UFFS apresentam presença de pelo menos um descritor e/ou tema relacionado com o ensino de línguas e tecnologias digitais para os seguintes contextos: tecnologias digitais e metodologias para a prática pedagógica docente e como ferramenta de inclusão; e tecnologias digitais para a compreensão das relações e interações de professores em formação na modalidade EaD. Sobre a atuação, dos 11 professores do curso, 82% não têm produção que apresente relação com tecnologias digitais e 18% têm-na. Especificamente, 9 profissionais foram enquadrados na categoria **não atua**; e 2 na categoria **atua esporadicamente** (docente 4 – UFFS e docente 10 – UFFS). Consideramos que o docente 10 – UFFS apresenta formação e atuação relacionadas com o ensino de línguas com tecnologias digitais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas docentes, para a inclusão e a formação crítica de professores e para experiências na modalidade EaD. Por último, o docente 4 – UFFS, embora não tenha pesquisado em seu mestrado ou doutorado temas que englobem o uso das tecnologias digitais, apresenta envolvimento ativo com a área por meio de sua atuação, pesquisando sobre tecnologias e ensino de línguas: experiências de uso da realidade aumentada no ensino e na aprendizagem de espanhol; experiências em EaD: estágios de cursos EaD: amadurecimento do orientador; Sociedade digital: “Redes antissociais? Uma reflexão sobre a convivência humana na internet”.

Por sua vez, no curso de Letras Português da UFPEL, dos 36 profissionais, 2 deles (docente 12 – UFPEL e docente 36 – UFPEL) apresentam pesquisas de doutorado e/ou mestrado com menção aos descritores tecnologias e digitais. A presença das tecnologias digitais pode ser agrupada nos contextos: docente 12 – UFPEL, funcionando como (a) metodologia que favoreça a prática pedagógica docente; e docente 36 – UFPEL, funcionando como (b) suporte digital para livros, tornando-os mais acessíveis e de fácil circulação. Sobre a atuação, dos 36 profissionais, 22% apresentam produções que tenham alguma relação com tecnologias digitais. Especificamente, 3 docentes foram enquadrados na categoria **atua regularmente** (docente 5 – UFPEL, docente 35 – UFPEL e docente 36 – UFPEL), 5 na categoria **atua esporadicamente** (docente 9 – UFPEL; docente 17 – UFPEL; docente 19 – UFPEL; docente 20 – UFPEL; e docente 21 – UFPEL) e 28 na categoria **não atua**. A partir dos dados analisados, as produções dos profissionais que atuam regularmente referem-se aos contextos relacionados ao uso das novas tecnologias e suas contribuições para o ensino e a aprendizagem de matemática e de libras; o registro e a divulgação das línguas de sinais; o estabelecimento de uma nova ordem de comunicação em sala de aula e, também, como meio de produção de vídeos como tecnologia assistiva. Já a produção dos docentes com atuação esporádica tem relação com Letramento digital e leitura *on-line*; Letramento acadêmico e tecnologias digitais; Gêneros do discurso em ambiente digital; Tecnologias para revisar textos; Novas tecnologias para o registro e a divulgação das línguas de sinais; Novas tecnologias e o estabelecimento de uma nova ordem de comunicação em sala de aula.

Por último, no curso de Letras Português da UFSM, sobre a formação, o descritor distância, ao se referir à EaD, foi localizado na pesquisa de doutorado do docente 3 – UFSM. O tema de pesquisa do profissional tinha como objetivo investigar as especificidades da atividade docente na modalidade EaD, considerando a interface entre a perspectiva dialógica da linguagem e a ergologia. Com relação à atuação, dos 31 professores, 22% têm produções que apresentam alguma relação com tecnologias digitais. Deles, 1 foi enquadrado na categoria **atua fortemente** (docente 3 – UFSM); 6 na categoria **atua esporadicamente** (docentes 5, 14, 17, 27, 28 e 30 – UFSM) e 24 na categoria **não atua**. De modo geral, a produção do docente 3 – UFSM, que **atua fortemente** e tem formação na área, tem relação com o uso de tecnologias digitais nos seguintes contextos: formação de professores, letramento e alfabetização digital;

formação de professores para EaD; políticas públicas e tecnologias digitais; recursos digitais para o ensino de línguas, institucionalização da EaD. Por sua vez, as produções dos docentes que **atuam esporadicamente** se referem ao uso das tecnologias digitais na literatura: Inovações e desafios para o ensino na era digital; Multiletramentos no ensino de língua portuguesa; Recursos digitais: *podcast* e dicionário *on-line*; Potencialidades do *moodle* na formação; Redes sociais e formas de manifestação; e Trabalho docente na modalidade EaD.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS E PREPARAÇÃO PARA O ENSINO EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS COM TECNOLOGIAS DIGITAIS

Não esqueça que a realidade é mutante, não esqueça que o novo pode surgir e, de todo modo, vai surgir
(Morin, 2015, p. 83).

Partindo de uma perspectiva complexa, primeiro, cabe mencionar que a utilização do termo “preparação”, ao longo deste texto, não significa que se acredita que é possível que os profissionais saiam da formação inicial com conhecimentos necessários para lidarem com todo e qualquer aspecto relacionado ao uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, também não se defende que a criação de disciplinas obrigatórias se configura como o caminho principal para fornecer experiências de uso das tecnologias digitais, mas como um caminho possível. Aliás, parte-se do pressuposto de que não existe uma receita certa, mas múltiplas possibilidades. Isso porque, como sociedade, estamos em permanente mudança, em constante processo de criação, e tudo isso reflete nos currículos de formação. As tecnologias emergiram da mente humana e, ciclicamente, conforme se avança com relação aos novos usos e interações possibilitadas por elas, também é preciso que nos repensemos como sociedade e, dessa forma, como profissionais. Por outro lado, a ideia é fomentar a possibilidade de vivenciar experiências, teóricas ou práticas, que sejam relacionadas aos novos letramentos, letramentos digitais, multiletramentos e que abranjam reflexões sobre como as diferentes modalidades de ensino podem proporcionar *affordances* para que o futuro profissional ancore sua prática pedagógica em concepções que estejam de acordo com a atual

sociedade digital. É uma maneira de não se fechar em concepções que ainda desconsideram as influências das tecnologias digitais tanto nas práticas sociais e de linguagem quanto nas formas de ensinar e aprender, que podem ir além do espaço físico da sala de aula.

Sendo assim, a partir dos dados extraídos dos currículos e das experiências de formação e de pesquisa dos professores formadores de professores, a intenção não é buscar uma resposta categórica sobre a preparação, mas observar *os* caminhos, os *affordances*, as ações que cada instituição está propondo após a revolução social causada pela emergência e popularização das tecnologias digitais. De acordo com Morin (2015, p. 81), “a ação supõe complexidade, isto é, acaso, imprevisto, iniciativa, decisão, consciência das derivas e transformações”. Todo esse cenário, acrescido da desordem causada pelas experiências tecnológicas forçadas pela pandemia de Covid-19, pode resultar em uma reorganização, tanto de políticas públicas como curriculares. Nesse processo, as experiências docentes ganham importante espaço, uma vez que esses profissionais não só fazem parte do processo formativo, como também são capazes de (re)pensá-lo. Assim, as disciplinas obrigatórias podem não ser **O** caminho, mas **UM** caminho possível, uma ação que pode gerar perturbações suficientes que mobilizem diferentes profissionais a repensar suas práticas a partir das diferentes mentalidades e possibilidades emergentes na atual sociedade digital.

Diante do exposto, os dados nos possibilitam observar que o curso de Letras Português da UFSM (2020) prepara seus alunos para o ensino de línguas em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais, com menções relacionadas ao tema nos objetivos, perfil do egresso e em três disciplinas obrigatórias. Além disso, apresenta um quadro de profissionais com experiências de formação e atuação na área. Embora o número de profissionais com formação e atuação seja baixo, a análise curricular mostra que isso não impede que o curso prepare seus alunos para o ensino com tecnologias digitais. Já os cursos de Letras Português e Espanhol da UFFS (2019) e Letras Português e Inglês da FURG (2019) preparam parcialmente, uma vez que as experiências não poderão ser alcançadas, por meio de disciplinas, por todos os alunos. Por outro lado, nesses cursos, há professores com formação e atuação na área, com contextos relacionados às Práticas pedagógicas para o ensino de línguas com tecnologias digitais e aos Gêneros do discurso e ambientes digitais, no caso da FURG, e relacionados às Práticas pedagógicas e ensino de línguas com tecnologias digitais; Perspectivas e experiências

em EaD; Tecnologias digitais e formação crítica de professores, no caso da UFFS. Essas experiências docentes podem ser um ponto de partida que venha a refletir em uma reconfiguração curricular. Por fim, o currículo de Letras Português da UFPEL (2013), que não apresentou materialidade suficiente para que se concluísse que o curso fornece experiências de ensino em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais para seus alunos, mostra, pelas experiências de formação e de pesquisa de seus professores, que há, sim, espaço para a construção de um currículo que prepare os alunos para uma formação que abarque temas como: novas tecnologias, ensino e aprendizagem de matemática e de libras; produção de vídeos como tecnologia assistiva; registro e divulgação das línguas de sinais; nova ordem de comunicação em sala de aula; Letramento digital e leitura *on-line*; acadêmico e tecnologias digitais; Gêneros do discurso em ambiente digital; Tecnologias para revisar textos; Novas tecnologias – registro e divulgação línguas de sinais; e nova ordem de comunicação em sala de aula. De modo geral, esse panorama indica que, no pós-pandemia, os cursos analisados apresentam condições e grande potencial para alinhar os processos de formação inicial de professores às demandas da atual sociedade digital, tanto no que se refere ao uso das tecnologias, como possibilidade de ensino em espaços diferentes do presencial, quanto para contribuir com a formação de cidadãos críticos e letrados digitalmente.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA MACEDO, Litiane; SOUZA OLIVEIRA, Isabel de; MELO DE LIMA, Lucas. Multimodalidade e *fake news*: investigando os significados visuais nas postagens do Facebook contendo notícias falsas. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2279, p. 526-549, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/download/2279/857>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BEVILÁQUA, André Firpo; KIELING, Helena dos Santo; LEFFA, Vilson José. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 33, n. 33, p. 109-141, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/41868>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE n.º 5, de 28 de abril de 2020.**

Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19. Brasília, 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%20FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2019>. Acesso em: 20 mar. 2022.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

FURG. Universidade Federal do Rio Grande. **Projeto Pedagógico do curso de Letras Português/Inglês**. 2019. Disponível em:

https://prograd.furg.br/images/PPP_LETRAS_PORT_INGLES_18_04_2019-convertido.pdf. Acesso em: 5 mar. 2022.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In*: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

KERSCH, Dorotea Frank. Prefácio. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (orgs.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 19-24.

KRAMSCH, Claire. **Language as symbolic power**. New York: Cambridge University Press, 2021.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Discussing new literacies. **Language Arts**, v. 84, n. 1, Sep. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/3011378/Discussing_new_literacies. Acesso em: 5 mar. 2022.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Digital literacies: concepts, policies and practices**. New York: Peter Lang, 2008.

LORENZI, Gislaíne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. *Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil*. *In*: ROJO,

Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

MENDONÇA, Márcia. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (orgs.). **Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.

MONTANDON, Michel. Vídeo artesanal na educação: processos, produção e (bri)colagem. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 83-93.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469-476, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637/14176>. Acesso em: 30 mar. 2023.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Prefácio: O ensino e o(a) professor(a) de línguas na sociedade digital. In: LEFFA, Vilson J. *et al.* (orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 9-11.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lúcio França; SILVA, Lucélia de Almeida. Educação e desinformação: letramento midiático, ciência e diálogo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 220-237, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665292>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: Revista de Cultura**, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 30 mar. 2023.

PINHEIRO, Petrilson. *Fake news* em jogo: uma discussão epistemológica sobre o processo de produção e disseminação de (in)verdades em redes sociais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 37, n. 4, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/56104>. Acesso em: 30 mar. 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. *In:* RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 111-117.

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. *In:* MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (orgs.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. *In:* RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 44-56.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Lisboa: Almedina, 2020.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Letras: Português e Espanhol – Licenciatura**. 2020. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cellch/2020-0002/@@download/documento_historico. Acesso em: 3 mar. 2022.

UFPEL. Universidade Federal de Pelotas. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português**. 2014. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/portugues/files/2015/11/PPC-L-PORTUGUES-2014.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa**. 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/projeto-pedagogico>. Acesso em: 3 mar. 2022.

NOTAS:

¹ Fala do professor Antonio Moreira em palestra para o evento *on-line* XI Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas (JETAL, 2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2HZ0sO1ka4&t=4s>. Acesso em: 10 nov. 2021.

² Fala do professor Antonio Moreira em palestra para o evento *on-line* XI Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas (JETAL, 2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2HZ0sO1ka4&t=4s>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Recebido em: 06/04/2023

Aprovado em: 05/08/2023

Publicado em: 1º/08/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.