



O LETRAMENTO DIGITAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Gabriela Quatrin Marzari*

Vilson José Leffa**

Resumo: No presente artigo, investigamos em que medida as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão presentes na formação de professores de línguas no Brasil, tanto da língua materna quanto de línguas estrangeiras, a partir da identificação de práticas de letramento digital, conforme descritas pelos participantes deste estudo. Com esse objetivo, analisamos as concepções de quinze professores de Letras sobre o papel da tecnologia no ensino de línguas e suas implicações para a prática docente sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 1992). A análise revelou que a presença da tecnologia nos cursos de formação de professores de Letras restringe-se, na maioria das vezes, a disciplinas eletivas e atividades extracurriculares. Como consequência, esses professores não se sentem efetivamente preparados para atuar no atual contexto sócio-histórico, profundamente marcado pela presença das TIC.

Palavras-chave: Formação de professores. Tecnologia. Letramento digital.

1 Introdução

Segundo o *ranking* de educação da Unesco (2011), o Brasil manteve este ano a mesma posição de 2010 e ficou no 88.º lugar dentre os 127 países considerados. Conforme informações divulgadas no jornal online *Folha.com*, de 01 de março de 2011, o país está entre os de nível "médio" de desenvolvimento na área, atrás de outros países da América Latina, como Argentina, Chile e Bolívia. Embora o programa de combate ao analfabetismo no Brasil seja apontado como um exemplo para a erradicação do problema, o país ainda possui cerca de 14 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Esse dado reforça a importância de desenvolvermos estudos sobre práticas de letramento e suas implicações para a promoção do

* Gabriela Quatrin Marzari. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/Brasil). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL/RS). Bolsista CAPES (Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior) e pesquisadora visitante na Monash University, Austrália. Professora do Curso de Letras: Português e Inglês do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA/RS). E-mail: gabrielamarzari@gmail.com

** Vilson José Leffa. Doutor em Linguística Aplicada pela University of Texas System, EUA. Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, RS, Brasil. E-mail: leffav@gmail.com



conhecimento entre os cidadãos brasileiros, de modo que esses aprendam não apenas a ler e a escrever, mas também a agir por meio da linguagem nas mais variadas esferas sociais.

Por meio deste estudo, pretendemos: 1) investigar como a tecnologia está presente na formação e atuação de professores de línguas; e 2) identificar práticas de letramento digital que tenham contribuído para a formação dos professores investigados. Para atender a esses objetivos, durante o segundo semestre de 2011, foram coletados e analisados os discursos de quinze professores graduados em Letras: Língua Portuguesa (10), Línguas Portuguesa e Inglesa (04) e Língua Inglesa (01), alunos de um curso de pós-graduação em Estudos Linguísticos, ofertado por uma instituição de ensino superior localizada no centro do Estado do Rio Grande do Sul.

Como instrumento de coleta de dados, elaboramos e aplicamos um questionário composto pelas seguintes questões: 1) Em que medida a tecnologia esteve presente na sua formação acadêmica? Descreva situações ou atividades; 2) Durante a sua formação, cursou alguma disciplina especificamente relacionada à tecnologia? Se sim, a disciplina era parte da grade curricular do curso de Letras ou de outro curso? E quais os conteúdos envolvidos nessa disciplina?; e 3) Que tecnologias, na sua opinião, são essenciais à formação de professores de línguas, considerando-se o atual contexto sócio-histórico?

A análise do discurso dos professores pesquisados fundamentou-se na Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), conforme desenvolvida por Fairclough (2001). A escolha pela ACD justifica-se a partir da concepção de discurso defendida por Fairclough (2001, p.91) como “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação.” Sob essa perspectiva, a linguagem é definida como prática social, uma vez que representa um modo de ação historicamente situado e socialmente constituído. Portanto, analisar criticamente o discurso dos participantes deste estudo significa compreender o seu fazer por meio do seu dizer; ou ainda, compreender suas concepções e ações frente ao objeto investigado – formação de professores e letramento digital – por meio dos usos que fazem da linguagem, ou seja, os seus discursos.

2 Tecnologias da Informação e Comunicação e formação de professores de línguas



Formar futuros professores de línguas sempre foi uma tarefa bastante complexa. Ao mesmo tempo em que é preciso ensiná-los, é preciso ensiná-los a ensinar, o que demanda bastante conhecimento, empenho e dedicação por parte de seus formadores. Formar um professor para atuar na sociedade contemporânea, ou pós-moderna, parece ser uma tarefa ainda mais complexa, principalmente diante da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógica que estão hoje à nossa disposição.

Essa afirmação talvez justifique a constatação de Fernandes e Borges (2010, p. 102) de que “[a] formação de professores é uma das áreas em Linguística Aplicada (LA) que mais tem crescido nos últimos tempos (ALMEIDA FILHO, 1999; LEFFA, 2001; ARAÚJO, 2003; CELANI, 2003; GIMENEZ, 2002; PAIVA, 2004, 2005)”. Na verdade, a escola sempre se sentiu desafiada pela inserção de novos artefatos pedagógicos e, conseqüentemente, pela necessidade de reformulação curricular e transformação do perfil dos professores.

Na era tecnológica, esse desafio ganha ainda mais força, uma vez que parece não haver tempo suficiente, principalmente por parte de professores, para aprenderem a lidar com tanta inovação de uma só vez. Afinal, a grande maioria desses profissionais não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet.

Ao contrário dos aprendizes do século XXI, definidos como nativos digitais¹, os professores dessa era se sentem, muitas vezes, ameaçados pelas TIC e, por isso, passam a integrar projetos de formação continuada, na tentativa de suprir lacunas deixadas pela formação universitária no que diz respeito especificamente a práticas de letramento digital.

Apropriar-se da tecnologia digital, mais especificamente das ferramentas da Web 2.0 e da internet, significa reconhecer ou identificar as inúmeras possibilidades existentes e saber fazer uso efetivo desses recursos, a fim de atender a um objetivo mais amplo (social, cultural, político, pedagógico, entre outros), que requer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ambiente diferenciado. Segundo Jenkins (2010),

[d]efinições de letramento digital, internacionalmente estabelecidas e aceitas, são geralmente construídas com base em três princípios: *as habilidades e o conhecimento para usar* uma diversidade de aplicações de software de mídia digital

¹ Segundo Prensky (2001), “[o]s alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia [tecnologia digital]. (...) Alguns se referem a eles como N-gen [Net] ou D-gen [Digital]. Porém a denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é Nativos Digitais. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet”. (Tradução nossa)



e dispositivos de hardware, tais como computador, telefone celular e tecnologia da internet; *a habilidade de compreender criticamente* o conteúdo e as aplicações da mídia digital; e *o conhecimento e a capacidade de criar* por meio da tecnologia digital² (destaque no texto original).

Definir um professor como letrado digitalmente implica, portanto, dizer que esse sujeito não apenas (re)conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, durante sua atuação didático-pedagógica, mas principalmente se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa e, ao fazê-lo, ensina seus alunos a ler e a escrever em um ambiente diferente - o digital, que requer novas práticas de leitura e escrita, decorrentes da substituição do papel (texto impresso) pela tela (texto digital).

Segundo Lévy (1996, p. 40), “[...] a digitalização e as novas formas de apresentação do texto só nos interessam porque dão acesso a outras maneiras de ler e de compreender.” Depois de praticamente uma década, a afirmação de Lévy (1996) é retomada por Xavier (2005, p. 134), ao esclarecer que:

[...] o *letramento digital* implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (grifos do autor).

A tecnologia requer que o professor de língua(s) desenvolva e domine novas habilidades de leitura e escrita, a fim de que se torne um indivíduo digitalmente letrado e, portanto, capaz de formar futuros professores também digitalmente letrados. Ao promover uma formação diferenciada, que inclua novas práticas de letramento digital, o professor possibilitará que seus aprendizes desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam agir de forma crítica e interativa nos diferentes contextos, tornando-os sujeitos ativos no processo de construção e democratização do conhecimento. Sob essa perspectiva, o letramento digital pressupõe novas maneiras de conceber o ensino e a aprendizagem, na medida em que, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, pautadas no uso das TIC, busca atender às demandas formativas do indivíduo para que este possa agir em sociedade, tornando-se efetivamente parte dela.

² Established and internationally accepted definitions of digital literacy are generally built on three principles: *the skills and knowledge to use* a variety of digital media software applications and hardware devices, such as a computer, a mobile phone, and Internet technology; *the ability to critically understand* digital media content and applications; and *the knowledge and capacity to create* with digital technology.

Todavia, a preocupação em formar professores com essas competências não é recente. Na década de 90, após a relativa popularização do computador e da Web, já havia um número considerável de estudos (CHAPELLE, 1990; PENNINGTON, 1996; LÉVY, 1997; WARSCHAUER; HEALEY, 1998) que abordavam a necessidade de integração entre novas tecnologias e ensino de línguas e, mais especificamente, as implicações das tecnologias digitais no processo de formação desses professores.

Transcorridas mais de duas décadas, pesquisas (LANKSHEAR; SNYDER, 2000; SOARES, 2002; VALENTE, 2003; CESARINI, 2004; XAVIER, 2005; BUZATO, 2006) sobre formação de professores e letramento digital têm sido desenvolvidas na tentativa de se buscar alternativas para um problema que parece cada vez mais evidente: o despreparo de professores, neste caso de línguas, frente a uma geração de aprendizes que fazem uso das ferramentas oferecidas pela Web 2.0 e pela internet de modo espontâneo e interativo. No intuito de tornar suas aulas mais próximas da realidade dos aprendizes, os professores têm buscado, junto a seus aprendizes, novas formas de explorar os conteúdos por meio das tecnologias digitais, desse modo, dando origem a uma proposta metodológica diferenciada.

Apesar disso, a atual situação dos cursos de formação de professores tem demonstrado uma realidade ainda distante do que se considera ideal em se tratando das tecnologias digitais e suas implicações para o ensino. Tanto pesquisas nacionais (VILLELA, 2009; FREITAS, 2010; COSCARELLI, 2011) quanto internacionais (KRUMSVIK, 2006; DOHERTY, 2007; KERIN, 2009) sobre a presença da tecnologia na formação de futuros professores têm demonstrado resultados ainda desanimadores.

Ao desenvolver um estudo sobre o letramento digital na formação de professores de Letras, Villela (2009) concluiu que não há, nas universidades federais brasileiras, condições adequadas, sobretudo metodológicas, que possibilitem ao futuro professor uma prática docente diferenciada, que contribua significativamente para a promoção do conhecimento nos aprendizes do século XXI, tendo como base práticas de letramento digital. A pesquisa de Villela (2009) revelou ainda que, embora os documentos oficiais sejam bastante enfáticos quanto à importância da inserção da tecnologia nos cursos de formação de professores, há ainda poucas disciplinas, na grade curricular desses cursos, que contemplam práticas de letramento digital. O que se observa, durante a formação do aluno de Letras, é que este geralmente recebe um ensino não integrado à realidade das TIC, desse modo perpetuando-se o abismo que existe entre teoria (importância da inserção da tecnologia no processo de



formação de futuros professores de Letras) e prática (ausência de práticas pedagógicas inovadoras decorrentes do uso das TIC).

No contexto internacional, a situação parece ser a mesma: o letramento digital não tem encontrado espaço nos cursos de formação de futuros professores, o que compromete a sua atuação frente a aprendizes, até certo ponto, digitalmente letrados porque integrantes de uma geração que se define como tecnológica. Segundo Krumsvik (2006):

[e]m muitos aspectos, o contexto escolar tem se alterado radicalmente na última década, mas, ao mesmo tempo, podemos perceber que a escola não acompanha esse desenvolvimento, permanecendo estática e protegida contra a tecnologia, mesmo quando os alunos estão imersos na tecnologia no seu tempo livre (p. 244). (...) o desenvolvimento de letramentos digitais por parte do futuro professor é um passo necessário à sua formação, o qual terá a capacidade de realmente comprovar quando a tecnologia se faz necessária e quando se torna redundante (p. 253).³

Preparado ou não para atuar no atual contexto educacional, o futuro professor de línguas terá de desenvolver estratégias inovadoras para o ensino e formação de seus aprendizes, fazendo uso de práticas diferenciadas de letramento, inclusive o digital, uma vez que as tecnologias digitais têm exercido significativa influência em todas as esferas da vida cotidiana do sujeito pós-moderno, particularmente na sua formação acadêmica.

Diante de tantas inovações tecnológicas, Coscarelli (2011, p. 25-26) argumenta que “[é] preciso que o professor conheça os recursos que [o computador] oferece e crie formas interessantes de usá-lo.” Nesse sentido, quando se pensa no uso da tecnologia para fins de ensino e aprendizagem, deve-se ter em mente as diferentes possibilidades que ela oferece e, principalmente, os objetivos que levam professores e aprendizes a fazer uso desses recursos. Do contrário, estariam apenas reproduzindo suas práticas de ensino e de aprendizagem em um suporte diferenciado quando se pensa na sala de aula tradicional, que faz uso basicamente da voz do professor, da lousa e do giz.

3 Práticas pedagógicas e letramento digital

³ In many ways the school’s context has changed radically over the past decade, but at the same time we can see that the school fumbles in its response to this development, and remains static and protected against technology, even if the students ‘bathe’ in technology in their leisure time (p. 244). [...] the preparation of teachers who have the capacity ‘to actually experience where the technology gives added value and where it is redundant’ (p. 253).

A análise que segue revela as concepções de professores de Letras já atuantes sobre práticas de letramento digital e sua formação docente. Primeiramente, será feita uma caracterização dos participantes deste estudo, considerando-se os seguintes aspectos: 1) sexo; 2) idade; 3) formação; 4) contexto de atuação; e 5) tempo de docência.

Conforme os dados coletados e disponibilizados na Tabela 1 (abaixo), participaram deste estudo 13 sujeitos do sexo feminino e 2 do sexo masculino. A faixa etária desses sujeitos é de 21 a 53 anos de idade. Quanto à sua formação, apenas 4 possuem Licenciatura Dupla (LD): Português e Inglês, sendo a grande maioria habilitada apenas para o ensino de língua portuguesa, ou seja, possuem Licenciatura Simples (LS).

No que diz respeito ao contexto de atuação, a maioria atua no Ensino Básico. Quanto ao tempo de docência, há profissionais que recém ingressaram no mercado de trabalho (5 meses), assim como há profissionais que atuam nesse contexto há mais de uma década (11 anos), configurando, assim, um quadro diversificado de sujeitos pesquisados:

Tabela 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Formação	Contexto de Atuação	Tempo de Docência
P1	M	53	LS (Português)	Colégio Técnico	3 anos
P2	F	26	LS (Português)	Editora	-
P3	F	23	LS (Inglês)	Escola de idiomas	1 ano
P4	F	46	LD (Português/Inglês)	Escola regular (EF)	10 anos
P5	M	34	LD (Português/Inglês)	Escola de idiomas	2 anos
P6	F	22	LS (Português)	Não está atuando	-
P7	F	21	LS (Português)	Escola de idiomas	5 meses
P8	F	42	LD (Português/Inglês)	Escola regular	3 anos
P9	F	41	LS (Português)	Não está atuando	-
P10	F	24	LS (Português)	Escola regular	6 meses
P11	F	24	LS (Português)	Escola regular e Editora	7 meses
P12	F	28	LS (Português)	Não está atuando	-
P13	F	49	LS (Português)	Escola regular	11 anos
P14	F	35	LS (Português)	Escola regular	5 meses

P15	F	24	LD (Português/Inglês)	Escola regular	1 ano
-----	---	----	-----------------------	----------------	-------

Fonte: Os autores

A seguir, serão analisadas as concepções desses sujeitos sobre práticas de letramento digital a partir de suas experiências de aprendizagem enquanto professores em formação. A análise das respostas dos participantes à primeira questão⁴, que aborda a presença da tecnologia na formação de professores de línguas, revelou que a inserção de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas é ainda bastante tímida, restringindo-se, quase sempre, a pesquisas *online*, para complementação de estudos realizados na sala de aula presencial. Os discursos de P2, P8 e P14 são reveladores nesse sentido:

Quadro 1 – Discursos de P2, P8 e P14

<i>Durante a minha formação acadêmica, a tecnologia se fez presente por meio de pesquisas em sites na internet para realização de estudos complementares. (P2)</i>
<i>A tecnologia esteve presente quando, por meio da internet, pude fazer pesquisas relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula. (P8)</i>
<i>A tecnologia esteve presente na realização de pesquisas em alguns sites, na complementação de estudos. (P14)</i>

Fonte: Os autores

Ao analisarmos as demais respostas, não observamos uma prática diferenciada que contemplasse recursos tecnológicos inovadores, mas uma possibilidade de complementação dos estudos desenvolvidos presencialmente. Uma prática diferenciada, que contempla o uso da tecnologia, geralmente está associada a disciplinas *eletivas*, conforme revela o discurso de P10:

Quadro 2 – Discurso de P10

<i>[...] uma disciplina chamada Linguística de Corpus (Introdução). Nessa DCG (Disciplina Complementar de Graduação) foi estudado o programa computacional TextSTAT, o qual indicava a quantidade de vezes que aparecia uma palavra sublinhando-a no texto. Além disso, foi apresentado o programa WordSmith, o qual fornecia a porcentagem da frequência de apresentação de tal palavra. (P10)</i>

Fonte: Os autores

Já no discurso de P15, observamos uma prática diferenciada com relação ao uso da tecnologia na criação de objetivos virtuais de aprendizagem. Contudo, conforme P15 nos

⁴ 1) Em que medida a tecnologia esteve presente na sua formação acadêmica? Descreva situações ou atividades.

esclarece, essa atividade é resultante do programa Rived⁵, desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância e fomentado pelo Ministério da Educação. Não se trata, portanto, de uma prática integrante dos componentes curriculares dos cursos de Letras do país. Nesse caso, apenas os alunos participantes do programa Rived terão acesso ao conhecimento advindo dessa prática e poderão retomá-la junto aos seus aprendizes, futuramente.

Quadro 3 – Discurso de P15

Participei de um Projeto que era relacionado à criação de novos objetos de aprendizagem (RIVED). [...] No Projeto RIVED, utilizávamos as tecnologias digitais para produzirmos objetos de aprendizagem. (P15)

Fonte: Os autores

Observamos que práticas pedagógicas mais inovadoras, que efetivamente fazem uso das TIC em prol da educação, geralmente estão presentes em disciplinas não obrigatórias ou em atividades extracurriculares, desse modo, restringindo-se à qualificação de alguns futuros professores, ou seja, daqueles que participam de algum projeto de pesquisa ou extensão, ou ainda daqueles que, conscientes da influência da tecnologia e sua importância na vida de todos, acabam elegendo uma disciplina optativa que contemple esses aspectos.

Em relação à segunda questão⁶, que investiga a oferta de disciplinas relacionadas à tecnologia nos cursos de formação de professores de Letras, 13 dos 15 participantes responderam que cursaram pelo menos uma disciplina que tratava da tecnologia. Todavia, observamos um elevado grau de insatisfação em relação a essa disciplina, uma vez que não trouxe contribuições significativas aos futuros professores, conforme atesta o discurso dos mesmos. Na opinião dos professores, a disciplina não trouxe novidades quanto ao uso da tecnologia como instrumento de mediação pedagógica, conforme o discurso de P9, P11 e P14, respectivamente:

Quadro 4 – Discursos de P9, P11 e P14

A disciplina fazia parte da grade curricular do curso. Durante as aulas, tive orientações sobre a utilização dos recursos do computador. Não foram feitas relações com a prática

⁵ Segundo informações postadas no site do Ministério da Educação, o RIVED “(...) é um programa da Secretaria de Educação a Distância - SEED, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de objetos de aprendizagem. Tais conteúdos primam por estimular o raciocínio e o pensamento crítico dos estudantes, associando o potencial da informática às novas abordagens pedagógicas”.

⁶ 2) Durante a sua formação, cursou alguma disciplina especificamente relacionada à tecnologia? Se sim, a disciplina era parte da grade curricular do curso de Letras ou de outro curso? E quais os conteúdos envolvidos nessa disciplina?

docente, por exemplo. (P9)

Cursei “Educação Digital”, disciplina obrigatória da grade curricular do curso de Letras. Nos encontros, a docente preocupou-se em ensinar como manusear os recursos básicos do computador, os quais eram do conhecimento da maioria da turma. Eu, particularmente, tive um descontentamento em relação aos conteúdos e técnicas de trabalho. (P11)

Apenas 01 disciplina. Não consigo descrever, pois foi insignificante. A metodologia utilizada pela professora não foi eficaz para o aprendizado e interesse dos alunos em geral. Educação Digital era o nome da disciplina. (P14)

Fonte: Os autores

Sabemos que não é a ferramenta em si que caracteriza uma prática pedagógica como inovadora ou coerente com os propósitos dos aprendizes, mas o uso efetivo que se faz dela, contemplando interesses reais e diversos. Nesse sentido, a formação docente continua sendo determinante à promoção de um ensino diferenciado, capaz de atender às necessidades reais dos aprendizes, que veem nas tecnologias diferentes possibilidades de acesso ao conhecimento.

Freitas (2010, p. 340) argumenta que o acesso e o uso instrumental de recursos digitais não tornam um professor um sujeito digitalmente letrado. Segundo a pesquisadora, tornar-se digitalmente letrado requer mecanismos mais complexos de uso da tecnologia para fins pedagógicos, que integrem as práticas já existentes às atuais possibilidades de ensino e aprendizagem, transformando-as e implementando-as, a fim de atender às demandas de uma sociedade profundamente influenciada pelas TIC. Nesse sentido, para que haja uma verdadeira transformação da prática docente, considerando-se os recursos tecnológicos existentes,

[o]s professores precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar. [...] Precisamos, portanto, de professores e alunos que sejam letrados digitais, isto é, professores e alunos que se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental (FREITAS, 2010, p. 340).

A análise das respostas dos participantes à terceira questão⁷, que aborda quais tecnologias, é essencial à formação de professores de línguas, considerando-se o atual contexto sócio-histórico, revelou que, de modo geral, as tecnologias consideradas essenciais à

⁷ 3) Que tecnologias, na sua opinião, são essenciais à formação de professores de línguas, considerando-se o atual contexto sócio-histórico?

formação de professores estão relacionadas aos recursos oferecidos pela Web. No entanto, o conceito de tecnologia parece não estar suficientemente claro para esses sujeitos, conforme demonstra o discurso de P3:

Quadro 5 – Discurso de P3

Não tenho muito claro o conceito de tecnologia, penso que a Internet é muito importante no sentido de que é um apoio às pesquisas, suporte para as aulas. No entanto, é também um elemento/material importante para a interação em sala de aula (na atuação). (P3)

Fonte: Os autores

Embora os participantes deste estudo façam menção a ferramentas ou recursos específicos (o computador, a TV, o rádio, a lousa digital e o data show), observamos certa preocupação quanto à formação continuada dos docentes, a partir das atuais demandas e avanços tecnológicos. O discurso dos participantes aponta para a necessidade de capacitação constante, para que a tecnologia seja utilizada de modo eficaz e atenda a objetivos específicos e autênticos. O discurso, tanto de P2 quanto de P6, reforça essa ideia, conforme podemos observar nas seguintes afirmações:

Quadro 6 – Discursos de P2 e P6

O professor deve estar atualizado com relação às novas tecnologias, assim como deve buscar compreendê-las para melhorar e qualificar a sua atividade profissional. (P2)

Os professores de línguas devem estar sempre atualizados, inserindo as tecnologias no desenvolvimento das suas atividades, conforme o contexto sócio-histórico. (P6)

Fonte: Os autores

A análise das respostas dos participantes à questão 3 nos leva a duas conclusões importantes, aparentemente contraditórias. A primeira refere-se à importância da tecnologia, particularmente das TIC, para a formação e atuação de professores de línguas, considerando-se suas inúmeras potencialidades pedagógicas. Já a segunda refere-se à lacuna que se verifica atualmente nos cursos de formação de professores quanto à inserção de disciplinas focadas na tecnologia e suas potencialidades para o ensino de línguas.

Ao analisar a estrutura curricular e as ementas de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior do país, responsáveis pela formação de professores nas áreas de Pedagogia, Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, o relatório de pesquisa “Professores do Brasil: impasses e desafios”, de autoria de Gatti e Barreto, publicado



em 2009, aponta para a mesma constatação: ao mesmo tempo em que a tecnologia assume significativa importância no processo de formação de professores, está praticamente ausente nas grades curriculares desses cursos, gerando tensão e impasse entre os futuros docentes.

Conforme exposto no relatório, uma análise dos currículos dos cursos de licenciatura em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, que, segundo o documento, “(...) respondem pela formação inicial de professores que irão lecionar do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio”, revelou, entre outras lacunas, que “[...] [saberes] relacionados a tecnologias no ensino estão praticamente ausentes.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 153-4). O relatório revelou ainda que, embora se faça referência ao tema tecnologia nas ementas das disciplinas dos cursos pesquisados, na maioria das vezes, o enfoque dado às TIC é puramente teórico, não permitindo ao futuro docente explorá-las, experimentá-las, dominá-las a ponto de se tornar um professor digitalmente letrado.

A partir dos dados apresentados no relatório citado, Freitas (2010, p. 346) afirma:

[...] a formação inicial de professores ainda está distante de enfrentar computador e internet como instrumentos de aprendizagem. As porcentagens que indicam a presença de disciplinas sobre tecnologias nos currículos dos cursos analisados, por si só, mostram que esse é um esforço ainda muito pequeno. A análise dessas ementas são ainda mais eloquentes para dizerem que o futuro professor não está sendo capacitado para utilizar, em sua docência, os recursos do computador-internet. Pela nomenclatura das disciplinas e pelo conteúdo que abordam, percebe-se que há preocupação com as tecnologias em si, [mas não com o letramento digital do professor em formação].

Com base na análise dos dados, constatamos que, ao mesmo tempo em que a tecnologia é vista como parte integrante da vida dos indivíduos, os quais participam cada vez mais de fóruns de discussão, comunidades virtuais e redes sociais, por exemplo, a universidade, enquanto instituição formadora de profissionais da educação, limita o número de disciplinas com foco nas TIC, tratando-as na maioria das vezes como disciplinas eletivas. É de nosso conhecimento, todavia, que muitos são os aprendizes de línguas, sobretudo estrangeiras, que aprendem a língua alvo através da internet, por meio de *chats* e outros ambientes que permitem a comunicação e a interação entre indivíduos de diferentes culturas.

Nesse sentido, nos perguntamos: como os futuros professores, que não estão sendo devidamente preparados para integrar os recursos digitais às suas práticas pedagógicas, poderão contribuir para a plena formação de seus aprendizes, estes cada vez mais imersos no mundo da tecnologia? E, em contrapartida, como esses indivíduos (os aprendizes) atuarão em



um contexto que, se não exclui por completo, praticamente ignora a presença da tecnologia, constituindo-se, portanto, em um ambiente artificial de ensino e aprendizagem, visto que a tecnologia está presente em todos os espaços de convívio e interação social? Esses são alguns dos questionamentos suscitados pela análise dos dados realizada neste estudo e que nos fazem refletir acerca da inserção da tecnologia no ensino superior, mais especificamente, na formação de futuros professores de Letras, de Matemática, de História, enfim, de todas as áreas do conhecimento.

4 Considerações finais

Diante do que foi discutido neste artigo, da carência e necessidade de letramento digital por parte dos licenciados em Letras, urge pensarmos em práticas pedagógicas inovadoras que contribuam para a formação de um profissional que atenda às atuais demandas educacionais, integrando a tecnologia ao ensino de línguas. Na introdução a este estudo, informamos que, no ano de 2011, o Brasil ocupava a 88.^a posição no *ranking* de educação da Unesco dentre os 127 países considerados, a fim de justificarmos a importância de estudos que investigam as atuais condições de formação e atuação de professores, independente da área do conhecimento.

Nosso objetivo, ao refletirmos sobre as distintas possibilidades de inserção das TIC no processo de formação de futuros professores, neste caso de Letras, é alterar o atual cenário da educação brasileira. Acreditamos que, ao desenvolvermos novas práticas de letramento, inclusive o digital, estaremos contribuindo para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e para a melhoria do desempenho escolar de nossos aprendizes. Após a publicação do relatório da Unesco, constatamos que a situação da educação brasileira ainda é bastante precária, principalmente no que diz respeito ao desempenho dos aprendizes em relação às habilidades de leitura e compreensão. Uma pesquisa realizada em novembro de 2012, divulgada pela *Economist Intelligence Unit* e *Pearson*, que avaliou basicamente os percentuais de alfabetização e as taxas de conclusão de cursos de níveis médio e superior, considerando, além disso, os resultados obtidos pelo país em avaliações internacionais como OECD-PISA, TIMMS e PIRLS, revelou que o Brasil está em penúltima colocação no *ranking* global de educação dentre os 40 países pesquisados, perdendo apenas para a Indonésia. Diante desses resultados, nada motivadores para aqueles que estão na linha de frente, na árdua tarefa



de ensinar, precisamos buscar respostas e alternativas cabíveis para alterarmos o atual cenário da educação brasileira.

Nesse sentido, justificamos o desenvolvimento deste estudo, que, conforme a análise dos dados, revelou que os professores, praticamente na sua totalidade, sentem-se despreparados para integrar as TIC às práticas pedagógicas tradicionais, tendo em vista a formação lacunar que tiveram em relação à inserção da tecnologia nas atividades de ensino/aprendizagem de línguas. Conforme demonstrou o discurso dos professores pesquisados, o número de disciplinas com foco em TIC, nos cursos de formação de professores de Letras, é relativamente pequeno. Além disso, segundo esses professores, quando há disciplinas dessa natureza, geralmente são de caráter eletivo e não adequadas para a sua formação.

Como consequência, entendemos que os professores pesquisados não se sentem devidamente preparados para desenvolverem atividades pedagógicas inovadoras, fazendo uso das TIC. Apesar disso, demonstram preocupação em integrar a tecnologia às suas propostas pedagógicas de forma criativa, uma vez que a presença das TIC, nas práticas sociais cotidianas, tem sido profundamente sentida, sobretudo por parte de seus aprendizes, que acabam impondo aos professores novos modos de ensinar, resultantes dos novos modos de aprender. Nesse sentido, vale lembrar que os avanços tecnológicos têm contribuído para a constituição de um novo perfil de aprendiz, o qual requer um corpo docente capaz de explorar as principais potencialidades tecnológicas disponíveis. Por isso, ao pensarmos na formação de professores de um modo geral, é preciso atentarmos para a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, que integrem os recursos pedagógicos existentes e que estão à disposição dos Programas Universitários que preparam os professores de línguas. Todavia, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, que façam uso efetivo das tecnologias, não é responsabilidade única do professor. Cabe aos aprendizes, sobretudo aos professores em formação, pensarem a inserção da tecnologia no contexto educacional de modo reflexivo e inovador, a fim de atingir objetivos pedagógicos específicos.

Apesar de observarmos uma preocupação crescente, sobretudo por parte de gestores e professores formadores de futuros professores, em inserir as tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, ainda enfrentamos como obstáculos a inércia de muitos profissionais e as condições nada favoráveis impostas pelos contextos de atuação vigentes, tais como a ausência de laboratórios de informática devidamente equipados nas escolas e a



impossibilidade de acesso à WWW, devido à baixíssima velocidade da conexão que geralmente não atende a demanda do contexto considerado. Finalmente, embora o estudo tenha focado nas condições de formação e atuação de professores de Letras especificamente, considerando-se a inserção da tecnologia nessas práticas, parece bastante oportuno destacarmos a necessidade de uma avaliação e reflexão sobre a educação como um todo, vislumbrando inclusive novas possibilidades de construção de conhecimento integradas ao uso da tecnologia.

DIGITAL LITERACY IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF LANGUAGE TEACHERS

Abstract: In this paper, we investigate the extent to which Information and Communication Technology (ICT) is present in the educational process of language teachers in Brazil, both Portuguese and foreign languages, by identifying digital literacy practices as described by the participants of this study. With this objective in mind, we analyze the discourse of fifteen language teachers on the role of technology in language teaching and its implications for teaching practice from the perspective of Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1989, 1992). The analysis showed that the presence of technology in language teacher education courses is limited, in most cases, to elective courses and extracurricular activities. As a result, these teachers do not feel prepared to function effectively in the current socio-historical context, deeply marked by the presence of ICT.

Keywords: Teacher education. Technology. Digital literacy.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

ARAÚJO, A. D. Crenças e concepções do professor-educador sobre a formação do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade:** formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 85-94.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: **Portal Educarede.** 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 02 set. 2011.

CELANI, M. A. A. **Professores e formadores em mudança:** relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

CESARINI, P. Computers, technology and literacies. **Journal of Literacy and Technology**, v.4, 2004. Disponível em: <http://www.literacyandtechnology.org/v4/pfvs/pfv_cesarini.htm>. Acesso em: 02 set. 2011.

CHAPELLE, C. The discourse of computer-assisted language learning: toward a context for descriptive research. **TESOL Quarterly**, 24(2):199–225, 1990.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2011, p. 25-40.

DOHERTY, C. ‘Masterclass pedagogy for multimedia applications in teacher education’, **Teaching Education**, 18(4): 313-27, 2007.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. New York: Longman, 1989.

_____. **Discurso e mudança social**. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001 [1992].

FERNANDES, A. E. de P.; BORGES, T. D. A reconstrução identitária dos professores do PECPLI. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 101-123.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora UEL, 2002.

JENKINS, H. **What is digital literacy and why is it important?** 2010. Disponível em: <http://www.media-awareness.ca/english/corporate/media_kit/digital_literacy_paper_pdf/digitalliteracypaper_part1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2012.

KERIN, R. Digital portraits: teacher education and multiliteracies pedagogy. In: CARRINGTON, V.; ROBINSON, M. (Eds.). **Digital literacies: social learning and classroom practices**. London: Sage in association with the UK Literacy Association, 2009.

KRUMSVIK, R. The digital challenges of school and teacher education in Norway: some urgent questions and the search for answers, **Education Information Technology**, 11: 239-56, 2006.

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

LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LÉVY, P. **O que é virtual**. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LEVY, M. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

PAIVA, V. L. M. O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa, vol. 5, n. 1 e 2, p. 193-200, 2004.

_____. O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras. In: TOMICH, L. M. B.; VIEIRA-ABRAHÃO, H. H.; DAGHLIAN, C.; RISTOFF, D. I. (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005, p. 345-363.

PENNINGTON, M. C. The power of the computer in language education. In: PENNINGTON, M. C. (Ed.). **The power of CALL**. Hong Kong: Athelstan, 1996, pp. 01-14.

PINHO, A. Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco. **Folha.com**, São Paulo, 01 mar. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>> Acesso em: 02 set. 2011.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

SEED/MEC. **Conheça o Projeto**. Disponível em: <<http://rived.mec.gov.br/projeto.php>> Acesso em: 12 jan. 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

UNESCO (2011). **EFA Global Monitoring Report 2011. Education for All**. The hidden crises: armed conflict and education. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190743e.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

VALENTE, J. A. Formação de profissionais na Área de Informática em Educação. In: VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e conhecimento: repensando a Educação**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2003.

VERONESI, L. B. **Brasil é penúltimo em ranking mundial de educação**. 2012. Disponível em: <<http://www.infomoney.com.br/carreira/educacao/noticia/2621588/brasil-penultimo-ranking-mundial-educacao>>. Acesso em: 23 out. 2013.

VILELLA, A. M. N. **Letramento digital na formação do profissional de Letras**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6, mar. 2009, João Pessoa (mimeo).



WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching**, v. 31, p. 57-71, 1998.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 133-148.