UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE

LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE ENSINO E PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

CASCAVEL - PR
2025

LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE ENSINO E PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Tese de apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração: Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Greice Castela Torrentes

CASCAVEL - PR
2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Oliveira, Luana Rodrigues de Souza
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE ENSINO E PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO / Luana Rodrigues de Souza Oliveira; orientadora Greice Castela Torrentes. -- Cascavel, 2025.
311 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Formação inicial de professores. 2. Ensino de Línguas. 3. Tecnologias Digitais. 4. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. I. Torrentes, Greice Castela , orient. II. Título.

LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA

TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS: UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE ENSINO E PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Greice Castela Torrentes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Orientadora

_____
Profa. Dra. Julia Cristina Granetto Moreira
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

_____
Profa. Dra. Janaína da Silva Cardoso
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

_____
Profa. Dra. Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

_____
Prof. Dr. Paulo Cesar Fachin
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 26 de junho de 2025

Romanos 11:36

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de um percurso partilhado, entrelaçado por acontecimentos, encontros e travessias. Ao longo dessa caminhada, contei com o apoio, a escuta atenta e a inspiração de pessoas que, de diferentes maneiras, contribuíram para tornar este trabalho possível. A todas elas, registro aqui minha sincera e profunda gratidão.

Ao meu marido, *Geferson*, por seu apoio incondicional e presença constante ao longo desta trajetória. Sua força diante dos desafios, especialmente os que enfrentamos nos últimos anos, foi essencial para que eu prosseguisse. Sou grata pela construção da nossa história, pela chegada do nosso filho e por cada gesto de cuidado que tornou esta conquista possível.

Ao meu filho, *Joaquim*, agradeço por ter chegado quando mais precisávamos de luz, trazendo sentido, força e esperança. Sua presença preencheu os dias difíceis com doçura e renovou em mim a coragem de seguir. Perdoe as ausências que esta caminhada exigiu — cada uma delas foi marcada pela saudade e pelo desejo de estar ao seu lado. Herança do Senhor, um presente precioso que me ensina todos os dias.

Aos meus pais, *Lenir e Gilda*, manifesto profunda gratidão pelos esforços empreendidos para minha formação. Mesmo com acesso limitado à escolarização formal, ofereceram-me suporte e valores que me sustentaram. À minha mãe, agradeço profundamente por ter me conduzido no caminho da fé, alicerce que me sustentou nos momentos mais desafiadores desta jornada.

Aos meus irmãos, *Lucas e Heloísa*, expresso minha gratidão pelo vínculo afetuoso que nos une e que vai além dos laços de sangue. Em especial, à tia Lolô, pelo amor dedicado ao Joaquim nos momentos em que precisei me ausentar para concluir este trabalho. Ao meu precioso sobrinho e afilhado, *Benjamin* — menino de luz —, agradeço por ter chegado no início desta jornada, trazendo ternura e alegria.

À Professora Doutora *Greice*, minha orientadora, expresso minha profunda gratidão pela escuta atenta, pelas orientações e pela sensibilidade diante dos desafios enfrentados ao longo desta caminhada. Obrigada por conduzir este percurso com admirável equilíbrio entre exigência acadêmica e empatia.

Às Professoras Doutoras Maria Elena, Janaina, Júlia e ao Professor Doutor Paulo, agradeço por gentilmente aceitarem compor a banca de defesa desta pesquisa, e em especial, por também terem participado da banca de qualificação. Desde já, sou grata pelas contribuições que certamente enriquecerão este trabalho com olhar atento, generosidade intelectual e diálogo qualificado.

À Universidade, expresso reconhecimento pelo papel que cumpre como instituição pública comprometida com a democratização do conhecimento. Foi nesse espaço de formação crítica e democrática que desenvolvi não apenas habilidades acadêmicas, mas também uma compreensão mais ampla de meu papel social. Este trabalho também se inscreve como expressão do compromisso com a defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), agradeço pela orientação acadêmica qualificada, que me instigou a ampliar horizontes e aprofundar reflexões ao longo da formação. À equipe técnica e administrativa, registro meu sincero apreço pelo trabalho dedicado e silencioso, que garante as condições necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro parcial, que contribuiu significativamente para a viabilização desta pesquisa.

Agradeço a cada participante desta pesquisa, que generosamente compartilhou suas experiências e saberes. Suas vozes foram essenciais para a construção deste trabalho e seguem ecoando como fonte de aprendizado e transformação.

Aos amigos, familiares, alunos e colegas de trabalho e estudos que torceram por mim e acompanharam esta trajetória, agradeço pelas palavras de carinho e força, especialmente nos momentos mais difíceis.

OLIVEIRA, L. R. S. **Tecnologias digitais na formação inicial em Letras**: um olhar para a prática de ensino e para o estágio supervisionado. 2025. 311 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2025.

Orientadora: Greice Castela Torrentes
Defesa: 26 de junho de 2025

RESUMO

Considerando o desafio da integração das Tecnologias Digitais (TD) na formação inicial de professores e a lacuna entre o discurso sobre a importância da tecnologia e sua efetiva implementação nos cursos de licenciatura em Letras, formulou-se nesta pesquisa a seguinte questão: como a integração das TD, mediada por um processo de pesquisa-ação crítico-colaborativa na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, pode promover a reflexão pedagógica e a construção de novas possibilidades de ensino por parte de acadêmicos do curso de Letras? Com o objetivo geral de analisar o processo de desenvolvimento e os efeitos/impactos de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, centrada no uso das TD, realizada na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, buscando compreender as aprendizagens, reflexões e a construção de práticas pedagógicas para o ensino de línguas por parte dos acadêmicos do curso de Letras. Para tanto, realizou-se a análise de diretrizes curriculares, das potencialidades de objetos digitais de ensino-aprendizagem (ODEA), do currículo sobre TD na formação e dos resultados decorrentes da intervenção realizada na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos sobre cibercultura, multiletramentos, TPACK, ODEA e diretrizes para formação docente. Adotou-se uma metodologia qualitativa interpretativista, com o método da pesquisa-ação crítico-colaborativa, e coletaram-se dados durante uma disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, envolvendo quatro licenciandos do quarto ano. Foram utilizados instrumentos como entrevistas, diário de campo e análise documental, interpretados pela Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2006, 2016). A tese defendida é que as TD podem servir como catalisadoras para a reflexão e inovação nas práticas dos futuros professores de Letras durante sua formação inicial. Os resultados indicaram que, embora os licenciandos utilizassem tecnologias digitais em seu cotidiano, enfrentaram dificuldades para transpor esse uso para práticas pedagógicas. Durante a formação, observou-se que alguns professores formadores recorriam a tecnologias digitais, mas raramente exploravam seu potencial pedagógico. A análise documental revelou baixa inserção do tema nos documentos curriculares, com presença restrita e pouco detalhada no Projeto Político-Pedagógico. Durante o estágio supervisionado, os acadêmicos desenvolveram atividades com recursos digitais, com apoio da orientadora, embora essas ações, em sua maioria, tenham permanecido nos níveis iniciais do modelo SAMR. Aqueles com experiência prévia em docência e no uso das TD demonstraram maior facilidade na integração desses recursos ao planejamento e à prática. Conclui-se que a formação inicial investigada estava parcialmente alinhada às expectativas contemporâneas, revelando a necessidade de maior integração entre teoria e prática no uso das TD, redução da fragmentação curricular e ampliação de experiências imersivas em contextos digitais durante a formação.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial de professores; Ensino de Línguas; Tecnologias Digitais; Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

ABSTRACT

Considering the challenge of integrating Digital Technologies (DT) into the initial training of teachers and the gap between the discourse on the importance of technology and its effective implementation in undergraduate language teacher education programs, this research posed the following question: how can the integration of DT, mediated by a critical-collaborative action research process within the course “Teaching Practice and Supervised Internship in Spanish Language,” promote pedagogical reflection and the construction of new teaching possibilities by language teacher candidates? With the general objective of analyzing the development process and the effects/impacts of a critical-collaborative action research project, focused on the use of Digital Technologies (DT), carried out within the Teaching Practice and Supervised Internship course, aiming to understand the learning processes, reflections, and the construction of pedagogical practices for language teaching by undergraduate students in the Language and Literature program. The theoretical framework is based on studies in cyberculture, multiliteracies, TPACK, ODEA, and national teacher education policies. The study adopted a qualitative interpretivist approach, using critical-collaborative action research as its methodology. Data were collected during the Teaching Practice and Supervised Internship course, involving four fourth-year students. Instruments included semi-structured interviews, field notes, and document analysis, interpreted through Discursive Textual Analysis (Moraes & Galiazzi, 2006, 2016). The central argument is that DT can serve as catalysts for reflection and innovation in the practices of future language teachers during their initial training. Results showed that although the participants used digital technologies in their daily lives, they faced challenges in transferring this knowledge to pedagogical practices. During their training, some teacher educators employed digital tools, but rarely explored their pedagogical potential. Document analysis revealed that the topic was scarcely addressed in curriculum documents, appearing in only one course within the Political-Pedagogical Project and with limited detail. During the supervised internship, participants developed activities using digital resources, supported by the course instructor, although most remained at the initial levels of the SAMR model. Those with previous experience in teaching and with DT demonstrated greater ease in integrating these resources into their planning and practice. It is concluded that the initial teacher education program investigated was only partially aligned with contemporary expectations, revealing the need for stronger connections between theory and practice in the use of DT, less curricular fragmentation, and more immersive experiences in digital contexts during teacher education.

KEYWORDS: Initial teacher education; Language teaching; Digital Technologies; Teaching Practice and Supervised Internship.

RESUMEN

Considerando el desafío de integrar las Tecnologías Digitales (TD) en la formación inicial de docentes y la brecha existente entre el discurso sobre la importancia de la tecnología y su implementación efectiva en los cursos de licenciatura en Letras, esta investigación planteó la siguiente pregunta: ¿cómo puede la integración de las TD, mediada por un proceso de investigación-acción crítico-colaborativa en la asignatura de Práctica de Enseñanza y Práctica Supervisada en Lengua Española, promover la reflexión pedagógica y la construcción de nuevas posibilidades de enseñanza por parte de los estudiantes de Letras? Con el objetivo general de analizar el proceso de desarrollo y los efectos/impactos de una investigación-acción crítico-colaborativa, centrada en el uso de Tecnologías Digitales (TD), realizada en la asignatura de Práctica de Enseñanza y Práctica Supervisada, buscando comprender los aprendizajes, las reflexiones y la construcción de prácticas pedagógicas para la enseñanza de lenguas por parte de los estudiantes del curso de Letras. El marco teórico se fundamenta en los estudios sobre cibercultura, multialfabetización, los modelos TPACK y ODEA, y en las directrices nacionales para la formación docente. Se adoptó un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, utilizando como método la investigación-acción crítico-colaborativa. La recolección de datos se llevó a cabo durante la asignatura de Práctica de Enseñanza y Práctica Supervisada, con la participación de cuatro estudiantes del último año. Se emplearon como instrumentos entrevistas semiestructuradas, diario de campo y análisis documental, interpretados mediante el Análisis Textual Discursivo (Moraes y Galiazzi, 2006, 2016). La tesis defendida sostiene que las TD pueden actuar como catalizadoras de la reflexión y la innovación en las prácticas de los futuros docentes de Letras durante su formación inicial. Los resultados indicaron que, si bien los participantes utilizaban tecnologías digitales en su vida cotidiana, encontraban dificultades para trasladar ese uso a las prácticas pedagógicas. Se observó que algunos formadores hacían uso de tecnologías digitales, aunque rara vez exploraban su potencial didáctico. El análisis documental reveló una presencia limitada del tema en los documentos curriculares, con inclusión restringida y poco detallada en el Proyecto Político-Pedagógico. Durante la práctica supervisada, los estudiantes desarrollaron actividades con recursos digitales, con apoyo de la profesora orientadora, aunque en su mayoría permanecieron en los niveles iniciales del modelo SAMR. Aquellos con experiencia previa en docencia y en el uso de TD demostraron mayor facilidad para integrar estas tecnologías en su planificación y práctica. Se concluye que la formación inicial investigada se encuentra parcialmente alineada con las expectativas contemporáneas, lo que evidencia la necesidad de una mayor articulación entre teoría y práctica, la superación de la fragmentación curricular y la ampliación de experiencias formativas inmersivas en contextos digitales.

PALABRAS CLAVE: Formación inicial docente. Enseñanza de lenguas. Tecnologías digitales. Práctica de Enseñanza y Práctica Supervisada.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da análise textual discursiva (ATD) 40
Figura 2 – Mapa do Estado do Paraná 54
Figura 3 – Mapa da região Oeste do Estado do Paraná 56
Figura 4 – Estrutura de busca do Estado da Arte 62
Figura 5 – Critérios de inclusão e exclusão 63
Figura 6 – Acesso à internet - população brasileira 103
Figura 7 – Percentual de escolas da educação básica com internet por município em 2024 106
Figura 8 – Recursos tecnológicos disponíveis nas diferentes esferas 107
Figura 9 – Funcionalidade dos aplicativos 122
Figura 10 – Percurso da formação docente 130
Figura 11 – Categorização do corpus textual 150
Figura 12 – ODEA Ted-Ed: Alfonsina 198
Figura 13 – ODEA Ted-Ed: Rosalía 200
Figura 14 – ODEA Ted-Ed: Miguel 201
Figura 15 – ODEA Thinglink: Alfonsina 208
Figura 16 – ODEA com link quebrado (Rosalía, Miguel e Isabel) 210
Figura 17 – ODEA Quizlet: Alfonsina 215
Figura 18 – ODEA Quizlet: Miguel 216
Figura 19 – ODEA Quizlet: Isabel 217
Figura 20 – ODEA Educaplay: Rosalía 222
Figura 21 – ODEA Educaplay: Miguel 223
Figura 22 – ODEA Educaplay: Alfonsina 224
Figura 23 – ODEA Educaplay: Isabel 225
Figura 24 – ODEA Playfactile: Miguel 231
Figura 25 – ODEA Playfactile: Rosalía 232
Figura 26 – ODEA Playfactile: Isabel 233
Figura 27 – ODEA Edform: Rosalía 236
Figura 28 – ODEA Edform: Isabel 237
Figura 29 – ODEA Wordwall: Isabel 252

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características fundamentais da abordagem qualitativa 31
Quadro 2 – Perguntas da entrevista: Perfil 42
Quadro 3 – Perguntas da pesquisa: formação 42
Quadro 4 – Elementos e Critérios para a transcrição das gravações 43
Quadro 5 – Cronograma dos conteúdos ministrados 45
Quadro 6 – Articulação de objetivos e instrumentos de geração de dados 48
Quadro 7 – Critérios para seleção dos aplicativos utilizados na pesquisa 50
Quadro 8 – Perfil detalhado dos participantes da pesquisa 52
Quadro 9 – Relação dos cursos de Letras nos campi da Unioeste 54
Quadro 10 – Disciplinas da Estrutura Curricular 57
Quadro 11 – Estrutura curricular completa: disciplinas por ano e carga horária 59
Quadro 12 – Disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado 60
Quadro 13 - Resultados das pesquisas nos bancos de teses 64
Quadro 14 – Alguns autores sobre tecnologia na educação e integração no ensino 74
Quadro 15 – Taxonomia das gerações digitais 87
Quadro 16 – Exemplos de objetos de aprendizagem 117
Quadro 17 – Tipos de interação em sites 120
Quadro 18 - Evolução dos sites 121
Quadro 19 – Modelo SAMR de Puentedura 125
Quadro 20 – Habilidades formando em Letras (BRASIL, 2001) 134
Quadro 21 – Competências Gerais Docentes – BNC-Formação 137
Quadro 22 - Ementa PPP do curso de Letras - Unioeste Campus de Cascavel 146
Quadro 23 - Aplicativos ensinados no primeiro encontro 194
Quadro 24 – Descrição aplicativos - encontro 01 195
Quadro 25 - Aplicativos ensinados no segundo encontro 204
Quadro 26 - Comparativo dos aplicativos do segundo encontro 207
Quadro 27- Aplicativos ensinados no terceiro encontro 214
Quadro 28 – Aplicativos ensinados no quarto encontro 219
Quadro 29 – Aplicativos ensinados no quinto encontro 230
Quadro 30 - Aplicativos ensinados no sexto encontro 235
Quadro 31 – Informações resumidas da prática do estágio 247
Quadro 32 - Resumo das práticas de regência 248

LISTA DE ABREVIATURAS

AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CBT - *Computer Based Training*
Celem - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DPD - Desenvolvimento Profissional Docente
ERE – Ensino Remoto Emergencial
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LA – Linguística Aplicada
LD - Letramento Digital
LEM - Línguas Estrangeiras Modernas
Libras - Língua Brasileira de Sinais
LID - Letramento Informacional Digital
OA - Objeto de aprendizagem
ODEA - Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PFOL - Português para Falantes de Outras Línguas
PNAD Contínua TIC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação
PPP - Projeto Político-pedagógico
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCD -Tecnologias de Comunicação Digital
TD – Tecnologias Digitais
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TEDE - Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 17

1 CAMINHANTE, FAZ-SE O CAMINHO AO PESQUISAR: PERCURSO METODOLÓGICO 26
1.1 Perspectiva teórica 28
1.2 Perspectiva Metodológica 30
1.3 Método De Investigação 32
1.4 Planejamento da pesquisa, procedimentos técnicos e geração de dados 37
1.4.1 Instrumento de geração de dados: entrevista semiestruturada 38
1.4.2 Instrumento de geração de dados: gravações das aulas 45
1.4.3 Instrumento de geração de dados: registros do diário de campo 46
1.4.4 Instrumento de geração de dados: análise documental 47
1.4.5 Síntese da relação entre objetivos e instrumentos de geração de dados 48
1.5 Corpora 49
1.6 Participantes Da Pesquisa 51
1.7 Contexto da Pesquisa 53
1.8 Estado da Arte 61

2AS PÁGINAS QUE LI: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS TD NA FORMAÇÃO DOCENTE 69
2.1 TD e Ensino de Línguas: Contexto e Conceitos 73
2.1.1 Nossos alunos mudaram: compreendendo as gerações tecnológicas no contexto educacional 85
2.1.2 Ciberespaço e Cibercultura: novas ecologias de aprendizagem na formação docente 95
2.1.3 Inclusão e exclusão digital na formação docente: desafios na era das TD 100
2.2 Novos Letramentos 109
2.3 Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem 113
2.3.1 Aplicativos e sites para o ensino de línguas 119
2.4 Formação Inicial de Professores de Línguas na Era Digital 123
2.4.1 Diretrizes e políticas públicas: referenciais normativos para a formação docente digital 133

3TD NA PRÁTICA: ANÁLISE DO PERCURSO FORMATIVO DE LICENCIANDOS EM LETRAS 145
3.1 Análise Documental 145
3.1.1 PPP do curso 145
3.2 Entrevista dos Acadêmicos 149
3.2.1 Categoria 1: Trajetória tecnológica pessoal 150
3.2.1.1 Primeiros contatos e evolução do uso de tecnologias 150
3.2.1.2 Autopercepção sobre habilidades tecnológicas 152
3.2.1.3 Acesso e uso atual de tecnologias digitais 154
3.2.2 Categoria 2: Formação em tecnologias digitais durante a graduação 156
3.2.2.1 Presença/ausência de tecnologias nas disciplinas do curso 156
3.2.2.2 Formação específica sobre uso pedagógico de tecnologias 162
3.2.2.3 Abordagem teórica sobre tecnologias educacionais 172
3.2.2.4 Impacto da pandemia do COVID-19 na formação tecnológica 174

3.2.3 Categoria 3: Aplicação de tecnologias digitais na prática docente 179
3.2.3.1 Experiências prévias e atuais com ensino 179
3.2.3.2 Uso de tecnologias na prática docente 181
3.2.3.3 Percepções sobre o valor das tecnologias no ensino-aprendizagem 187
3.2.3.4 Desafios e limitações no uso de tecnologias 190
3.3 Análise das Produções dos Alunos a Partir dos Aplicativos Apresentados 193
3.3.1 Encontro 1: Aplicativos sobre vídeos 193
3.3.2 Encontro 2: Aplicativos sobre imagens 204
3.3.3 Encontro 3: Aplicativos para avaliar 211
3.3.4 Encontro 4: Aplicativos para interagir 218
3.3.5 Encontro 5: Aplicativos sobre jogos 227
3.3.6 Encontro 6: Aplicativos para atividades interativas 234
3.4 ACOMPANHAMENTO DAS ORIENTAÇÕES PRÉ-ESTÁGIO 238
3.5 ANÁLISE DA REGÊNCIA DO ESTÁGIO 246
3.5.1 Primeiro dia de aula: 20 de março de 2023 249
3.5.2 Segundo dia de aula: 22 de março de 2023 254
3.5.3 Terceiro dia de aula: 28 de março de 2023 255
3.5.4 Quarto dia de aula: 30 março de 2023 257
3.5.5 Quinto dia de aula: 03 de abril de 2023 259
3.5.6 Sexto dia de aula: 04 de abril de 2023 260
3.6 REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO 262
3.7 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS 266

CONSIDERAÇÕES FINAIS 272

REFERÊNCIAS 280

INTRODUÇÃO

Meu interesse pela integração das Tecnologias Digitais (TD) na formação de professores de Letras nasceu de minha própria trajetória acadêmica e profissional. Minha primeira formação em Letras – Português e Inglês me fez vislumbrar as potencialidades que a tecnologia poderia oferecer ao ensino e aprendizagem de línguas.

Essa visão começou a se formar ainda no ensino médio, quando trabalhei em uma escola de informática como auxiliar de web designer. Na época, ao adquirir conhecimentos sobre softwares e design, percebi minha afinidade com o universo tecnológico. Posteriormente, durante o primeiro ano da graduação, uma disciplina optativa sobre hipertextualidade revelou-me a possibilidade concreta de unir dois campos pelos quais nutria interesse: tecnologia e ensino e aprendizagem de línguas.

Essa descoberta foi muito significativa considerando minha experiência escolar prévia, na qual o acesso à tecnologia era extremamente limitado – as aulas no laboratório de informática ocorriam apenas esporadicamente, como substituição quando algum professor se ausentava para fazer pesquisas simples ou passar o tempo. A percepção de que poderia integrar o universo tecnológico ao pedagógico, ainda na formação inicial, marcou um divisor de águas no meu percurso acadêmico e profissional, pois minhas escolhas foram orientadas para esse rumo.

Ainda durante a formação universitária, iniciei minha trajetória docente lecionando Língua Inglesa para diversos públicos – crianças, adolescentes, adultos e idosos – além de ensinar o Português como Língua Estrangeira (PLE) que me possibilitou ensinar remotamente anos antes da pandemia, trazendo uma bagagem importante para superar os desafios do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Todas essas experiências ampliaram minha compreensão sobre o ensino em diferentes contextos. A atuação no ensino de inglês para crianças, que se estendeu por seis anos, motivou minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a aplicação da tecnologia neste campo específico.

No mestrado, aprofundei meus estudos em objetos digitais de ensino-aprendizagem para estudantes em contextos idiossincráticos, expandindo minha visão sobre as diversas realidades educacionais. Movida pelo interesse em ampliar minhas possibilidades docentes, iniciei uma segunda licenciatura em Língua Espanhola.

Durante a pandemia, enfrentei o desafio de atuar como professora em um cenário completamente novo. Apesar da familiaridade prévia com tecnologias educacionais, o ensino remoto exigiu adaptações constantes, tornando-se tanto um desafio quanto uma oportunidade de reinvenção da prática docente.

Retornei à universidade para o doutorado com foco na formação inicial docente e ênfase na dimensão tecnológica, movida por questões que persistiam em me desafiar. A integração das tecnologias na sala de aula sempre representou para mim um campo de fascinantes possibilidades e complexos desafios – um território que, mesmo após a conclusão desta pesquisa, continua a despertar minha curiosidade e a provocar novas indagações. O que inicialmente se apresentava como objeto de estudo transformou-se em uma jornada de descobertas que, longe de esgotar o tema, apenas ampliou meu repertório de questionamentos sobre as intersecções entre tecnologia e formação docente, sobretudo, porque vivemos em um mundo de constantes e velozes mudanças. Pouco depois, assumi a posição de docente colaboradora na Unioeste na área de Língua Inglesa. Neste período, também passei a integrar um grupo de pesquisa coordenado por minha orientadora, investigando aplicativos digitais no ensino de línguas – uma experiência iniciada durante o isolamento social e que permanece ativa até o momento.

Foi neste contexto de imersão acadêmica e profissional que emergiu a presente pesquisa, voltada especificamente para o papel das TD na formação inicial em Letras, com especial atenção à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado. Essas experiências pessoais, particularmente intensificadas durante o período pandêmico, evidenciaram a urgência de investigar como os futuros professores de línguas estão sendo preparados para integrar recursos tecnológicos em sua prática pedagógica, pois a formação de um professor capaz de enfrentar as exigências de um mundo em rápida e constante evolução requer das instituições de formação inicial e continuada a ruptura com mecanismos, estruturas e concepções que há muito tempo estão arraigados nos espaços e nas práticas educacionais. No entanto, isso não implica que todas essas práticas devam ser descartadas; em vez disso, elas precisam ser cuidadosamente pensadas e adaptadas visando aprimorar o ensino, promovendo a participação de todos os envolvidos.

Nos últimos anos, tem sido observado o aumento exponencial na quantidade de TD, tais como aplicativos e websites[1] direcionados à área educacional, principalmente no período entre 2020 e 2021, em decorrência da pandemia do COVID-19. Esse acontecimento levou a comunidade escolar ao ERE[2] em virtude da necessidade de distanciamento físico, uma vez que estudos indicam que esse vírus é transmitido por meio de contato direto, indireto ou próximo com indivíduos infectados por meio de gotículas de saliva (Opas, 2020). Durante esse período, mesmo com pouco ou nenhum treinamento, professores dos mais diversos níveis de ensino e disciplinas tiveram que buscar metodologias novas que pudessem ser utilizadas para dar continuidade a suas atividades pedagógicas.

Os docentes que já possuíam familiaridade com determinados aplicativos, *softwares*[3] e sites destacaram-se no contexto emergencial e inesperado (Valente; Almeida, 2022). Essa expertise prévia possibilitou que atuassem no suporte aos colegas que, em muitos casos, enfrentavam muitas limitações[4] no uso das tecnologias digitais, mesmo diante do volume expressivo de informações e conteúdos disponíveis na web.

A partir do ano de 2020, ficou mais evidente que o mero acesso às TD e à internet não garante a alfabetização e o letramento digital[5], nem mesmo a capacitação de seus usuários. No cenário atual, a digitalização dos serviços públicos e privados torna a democratização do acesso tecnológico uma necessidade urgente. Com transações bancárias, consultas médicas e serviços governamentais migrando para

---

[1] Nesta tese, optamos por utilizar os termos site e website para nos referirmos às páginas disponíveis na rede mundial de computadores (*world wide web*) indistintamente.

[2] Coscarelli (2020) defende o termo "ensino remoto" por sua adequação à realidade pandêmica: uma modalidade implementada emergencialmente, sem planejamento prévio, seleção criteriosa de ambientes virtuais, preparação docente ou adaptação adequada de materiais para o contexto online.

[3] Um computador ou outro dispositivo eletrônico geralmente é composto por dois tipos de elementos: Software e Hardware. Hardware se refere a todos os elementos físicos de um computador, ou seja, é palpável e visível. Já o software engloba os programas e conjuntos de instruções que capacitam o hardware a operar, sendo, portanto, algo intangível composto por códigos e programas. A interação entre hardware e software é fundamental para o funcionamento adequado de qualquer dispositivo eletrônico, pois o hardware executa as instruções fornecidas pelo software, permitindo a realização de tarefas específicas.

[4] Uma pesquisa realizada pelo Instituto Península revelou que 88% dos professores não se sentiam preparados para o ensino remoto e 46% alegaram falta de conhecimento de ferramentas virtuais (Núcleo de Estudos e Pesquisas do Instituto Península, 2020). Diante desse problema, professores com experiência e conhecimento na área se mobilizaram para ajudar seus colegas. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2021/05/Diagrama%C3%A7%C3%A3o-Pulso.pdf

[5] Embora o termo "letramento digital" seja abordado posteriormente, é importante esclarecer que a *alfabetização digital* se refere ao domínio básico das tecnologias digitais, permitindo ao indivíduo acessar e utilizar ferramentas tecnológicas. Por outro lado, o *letramento digital* abrange competências mais amplas, capacitando o indivíduo a interagir socialmente, expandir conhecimentos, compartilhar informações relevantes e realizar atividades educacionais por meio desses recursos.

plataformas digitais, o letramento digital tornou-se competência essencial para plena participação social. Sem acesso a dispositivos adequados ou habilidades para navegar no ambiente digital, cidadãos enfrentam nova forma de exclusão, impossibilitados de exercer direitos básicos. Políticas que promovam tanto infraestrutura quanto capacitação digital são, portanto, investimentos fundamentais para uma sociedade mais equitativa.

Para muitas pessoas, a instituição escolar mantém seu papel não apenas como responsável pela educação formal[6], formação, socialização, cidadania, desenvolvimento cultural e transformação social, entre outros; mas também como a porta de entrada essencial (e às vezes, única) de acesso ao mundo digital (Bonilla; Pretto, 2015; Moran, 2007).

Diante do duplo desafio que foi incumbido à educação: “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (Kenski, 2003, p.18), os professores deveriam ser os primeiros a serem instrumentalizados, capacitados e treinados[7], assumindo assim a vanguarda nas mais diferentes disciplinas do currículo e níveis educacionais.

No entanto, a realidade vigente é que além de muitas escolas ainda não estarem preparadas com equipamentos e conexão de qualidade, o problema começa na formação inicial dos professores, que ao não serem ensinados por meio das TD ou metodologias ativas[8], acabam por repetir esse ciclo quando licenciados (Weber; Behrens, 2011).

---

[6] A educação divide-se em três categorias: formal, não formal e informal. A educação formal ocorre em instituições estruturadas, como escolas e universidades, seguindo currículos oficiais e resultando em certificações reconhecidas. A educação não formal abrange atividades educativas organizadas fora do sistema formal, como cursos e workshops, com objetivos de aprendizagem específicos, porém sem a emissão de certificados oficiais. Já a educação informal é um processo contínuo de aprendizado adquirido por meio de experiências cotidianas, influências familiares, interações sociais, trabalho, lazer e mídias de massa, sem estrutura ou intencionalidade educativa formal. Entretanto, a distinção rígida entre essas categorias é objeto de debate, pois as fronteiras entre elas são fluidas, e práticas educativas podem transitar entre os diferentes tipos, sugerindo uma abordagem mais integrada para compreender os processos de aprendizagem em diversos contextos (MARANDINO, M. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cmjvH7v4mFZMsdjV5bWLJfM/?lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2023).

[7] Garantir que os educadores estejam prontos a incorporar as tecnologias de maneira abrangente na educação requer não apenas fornecer os recursos tecnológicos necessários (instrumentalizar), mas também capacitá-los com o conhecimento necessário para aplicação pedagógica eficaz (capacitar), juntamente com treinamento prático que os capacite a implementar as tecnologias de forma efetiva em suas práticas educativas (treinar).

[8] Metodologias ativas referem-se a abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação ativa, colaborativa e reflexiva na construção do conhecimento, por meio de situações-problema, projetos, discussões, uso de tecnologias e outras estratégias que estimulam a autonomia e o pensamento crítico (BACICH; MORAN, 2018).

Uma pesquisa realizada nas sete universidades públicas do Estado do Paraná, por exemplo, revelou que todos os dez professores que participaram do estudo admitem a necessidade de integrar as TD nos cursos de formação inicial de professores de Letras, porém, reconhecem o próprio despreparo para tal atividade. Ademais, demonstraram pouco interesse pela área de pesquisa, já que as políticas públicas para formação na área não são suficientes. Outrossim, há a necessidade de oferta de cursos de letramento digital para os professores das universidades, pois "antes de ensinar o estudante a se tornar digital é preciso que o docente se torne digital e engajado com as TD" (Stadtlober; Pesce, 2021, p.109).

Portanto, ações que viabilizem a capacitação de acadêmicos e professores são essenciais para garantir que o trabalho com as tecnologias digitais chegue efetivamente às escolas e, por conseguinte, à sociedade de maneira mais ampla. As TD, ao moldarem e se integrarem à sociedade, justificam a necessidade de uma formação crítica e reflexiva sobre esses recursos, para que possam ser devidamente integrados ao ensino quando apropriado.

Diante desse contexto, delimitamos como tema desta pesquisa a integração das TD na formação inicial de acadêmicos do quarto ano do curso de Letras, com habilitação em Língua Espanhola. Defendemos como tese que as TD *podem* servir como catalisadoras para a reflexão pedagógica e a inovação nas práticas dos futuros professores de Letras ao longo de sua formação inicial. Em face disso, esta pesquisa visa a responder o seguinte questionamento: Como a integração das TD, mediada por um processo de pesquisa-ação crítico-colaborativa na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, pode promover a reflexão pedagógica e a construção de novas possibilidades de ensino por parte de acadêmicos do curso de Letras?

Apesar do crescente número de pesquisas sobre tecnologia na educação (Paiva, 2019), uma análise nos bancos de teses e dissertações revela uma lacuna significativa: há notavelmente menos estudos focados na formação inicial de professores. Observamos que a maioria das investigações neste campo concentra-se na formação continuada, deixando uma área ainda pouco explorada no que diz respeito à inserção tecnológica durante a preparação inicial dos futuros educadores. Esse recorte é problemático e emergente porque é justamente na formação inicial que se constrói a base pedagógica, didática e reflexiva que acompanhará o professor ao longo de sua trajetória profissional (Pimenta; Lima, 2004). Quando essa etapa não

contempla de forma crítica e significativa as TD, perpetua-se um ciclo contínuo de lacunas na formação.

Como apontavam Oliveira e Valente (2016) há quase uma década, muitos cursos de licenciatura ainda não utilizam metodologias ativas ou recursos digitais de modo efetivo em suas práticas formativas, o que revela uma lacuna entre o discurso sobre a importância das TD e sua implementação real. Isso resulta em uma familiaridade limitada dos licenciandos com conceitos teóricos relacionados às tecnologias e em dificuldades na transposição didática do uso cotidiano desses recursos para fins pedagógicos.

Apesar dos avanços teóricos na área, tanto minha experiência docente quanto minha participação em projetos voltados à formação de professores evidenciam que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades significativas para integrar as tecnologias digitais às práticas de ensino. Essa dificuldade está relacionada, em parte, à rápida evolução dos recursos digitais e à ausência de uma formação adequada desde a formação inicial, o que contribui para a manutenção de práticas pedagógicas conservadoras, pouco alinhadas aos desafios da educação. Nesse sentido, permanece atual a reflexão de Moran (2013a, p. 12): “enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente”, especialmente para as novas gerações.

Assim, os cursos de formação docente têm mais um desafio de capacitar seus profissionais para que estes também sejam capazes de ajudar os discentes, futuros profissionais da área da educação (Falcão; Mill, 2019). Ademais, a singularidade do momento histórico e social que por si só já justificaria a falta de pesquisas na área, principalmente, dentro da Linguística Aplicada (LA) que abarca além do ensino das línguas adicionais, a língua materna.

Face aos problemas apresentados, essa investigação tem por **objetivo geral**: Analisar o processo de desenvolvimento e os efeitos/impactos de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, centrada no uso das TD, realizada na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, buscando compreender as aprendizagens, reflexões e a construção de práticas pedagógicas para o ensino de línguas por parte dos acadêmicos do curso de Letras.

Para responder ao questionamento levantado, o presente estudo estabelece os seguintes objetivos específicos que se pretendem cumprir ao longo da pesquisa:

a) *Analisar documentos curriculares*: Examinar as ementas propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da Unioeste, Campus de Cascavel, identificando como e em que medida o uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem é contemplado na formação oferecida e quais diretrizes são apresentadas;
b) *Investigar a formação pedagógica no que tange às TD*: Por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada aos estudantes do 4º ano do curso de Letras, verificar suas percepções, experiências e desafios acerca da integração das TD para o ensino e aprendizagem ao longo de sua formação;
c) *Identificar recursos tecnológicos*: Selecionar e catalogar TD (aplicativos, sites educacionais e páginas web) com potencial pedagógico para mediações no ensino-aprendizagem de línguas, considerando critérios de acessibilidade, usabilidade e aplicabilidade ao contexto da educação básica e ao contexto específico do estágio supervisionado;
d) *Analisar os Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA) produzidos pelos licenciandos*: Analisar criticamente os ODEA produzidos durante a intervenção pedagógica na disciplina de Prática de Ensino, investigando suas características técnico-pedagógicas, com base nos modelos teórico-metodológicos TPACK, SAMR e nos referenciais teóricos, a fim de compreender o desenvolvimento das competências digitais dos futuros professores no contexto da pesquisa-ação.
e) *Verificar impactos formativos*: Verificar as percepções dos estudantes sobre a experiência com TD por meio da análise de seus relatos reflexivos, após o estágio supervisionado, e de suas práticas observadas, identificando as aprendizagens, reflexões e possíveis transformações em suas concepções e práticas pedagógicas decorrentes da participação na pesquisa-ação.

Esses objetivos específicos se articulam de maneira progressiva e complementar, permitindo uma abordagem sistemática e abrangente do objeto de estudo. Partindo da análise documental (objetivo a), passando pela investigação das experiências formativas (objetivo b), pela identificação e análise de recursos tecnológicos (objetivos c e d), até a verificação dos impactos da intervenção nas práticas dos licenciandos (objetivo e), buscamos construir uma compreensão integrada sobre o papel das TD na formação inicial de professores de espanhol.

Para alcançar estes objetivos, estruturamos um percurso metodológico fundamentado em três pilares complementares: como abordagem metodológica, adotamos a pesquisa qualitativa interpretativista; como perspectiva teórica, o campo da LA em sua vertente contemporânea; e como método investigativo, a pesquisa-ação crítico-colaborativa, que permite simultaneamente investigar e intervir no contexto formativo.

A operacionalização desta pesquisa sustenta-se em procedimentos técnicos selecionados para a geração de dados multidimensionais: entrevistas semiestruturadas, que captam as percepções e experiências dos participantes; gravações das aulas ministradas, que documentam as interações pedagógicas; registros sistemáticos no diário de campo, que preservam impressões e reflexões emergentes; e análise documental, que contextualiza institucionalmente o fenômeno investigado.

O corpus analítico constitui-se de seis conjuntos de dados complementares: (i) o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras Espanhol da Unioeste – Campus de Cascavel, fonte das orientações curriculares oficiais; (ii) dados gerados a partir das entrevistas semiestruturadas com os licenciandos do 4º ano; (iii) notas do diário de campo, que registram o processo formativo em sua dimensão experiencial; (iv) encaminhamentos pedagógicos e aplicativos apresentados durante a intervenção didática; (v) aulas, planos e objetos digitais de ensino-aprendizagem elaborados pelos acadêmicos como resultado da formação; e (vi) reflexões dos licenciandos coletadas ao término da experiência prática.

Esta investigação foi desenvolvida no contexto específico da formação inicial de acadêmicos do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Campus Cascavel, no âmbito da disciplina de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola II, contando com a participação dos quatro acadêmicos regularmente matriculados.

Esta tese está estruturada em três capítulos articulados, que sistematizam o percurso investigativo e seus resultados. O primeiro capítulo apresenta o arcabouço metodológico que sustenta a investigação sobre as TD na formação inicial de professores de línguas. Explicitamos os fundamentos epistemológicos da pesquisa qualitativa interpretativista, detalhamos o desenvolvimento processual da pesquisa-ação crítico-colaborativa e descrevemos minuciosamente os instrumentos e procedimentos empregados para geração e análise de dados. Esta abordagem

metodológica valoriza a participação ativa dos acadêmicos na construção do conhecimento, não apenas como sujeitos observados, mas como protagonistas do processo investigativo. São descritos os procedimentos de geração de dados, incluindo entrevistas semiestruturadas, gravações de aulas, registros em diário de campo e análise documental, demonstrando como estes instrumentos se articulam para promover a triangulação metodológica. A Análise Textual Discursiva (ATD) é um procedimento analítico que permitiu a emergência das categorias e subcategorias interpretativas, alinhando-se aos pressupostos da pesquisa-ação crítico-colaborativa.

O segundo capítulo é dedicado à sustentação teórica desta pesquisa e contempla temas e conceitos-chave como as TD, formação inicial de professores de línguas e os papéis de professores e estudantes na atual conjuntura social. Dialogando com a literatura presente sobre o tópico pesquisado, apontam-se as principais contribuições na área e as definições defendidas pelos autores buscados, dentre eles Lévy (1993,1999), Castells (2005), Moran (2007, 2011, 2013a, 2013b, 2015), Kenski (1996, 2003, 2008), Leffa (2001, 2006, 2013, 2014, 2016), Santos (2020), Santaella (2011, 2013), Lemos (2008), Torrentes e Vergnano-Junger (2021), entre outros.

No terceiro capítulo, apresentamos os dados da pesquisa em cinco componentes complementares. Inicialmente, analisamos os documentos regulatórios sobre TD na formação docente, com ênfase no PPP do curso de Letras da Unioeste, Campus de Cascavel. Em seguida, exploramos a formação tecnológica dos discentes, suas percepções e desafios com as TD. Posteriormente, examinamos os materiais didáticos produzidos pelos acadêmicos e sua aplicação prática durante o estágio curricular, verificando a transposição dos conhecimentos teóricos para contextos reais. Finalizamos abordando o processo de compartilhamento e reflexão coletiva sobre os limites e possibilidades das TD na educação brasileira, destacando como estas experiências contribuem para a construção colaborativa de saberes docentes tecnológicos.

Em “Considerações finais” são apresentados os limites da pesquisa, as discussões realizadas ao longo do texto, os resultados da pesquisa bem como algumas indicações para pesquisas futuras.

1 CAMINHANTE, FAZ-SE O CAMINHO AO PESQUISAR: PERCURSO METODOLÓGICO

[...]
Nunca perseguí la gloria
Caminante son tus huellas el camino y nada más
Caminante, no hay camino se hace camino al andar

Al andar se hace camino
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar
Caminante no hay camino sino estelas en la mar
[...]

(Antônio Machado)

Foi durante minha segunda habilitação em Letras, no curso de Espanhol, que tive meu primeiro encontro com o poema "*Caminante, no hay camino*" de Antonio Machado, versos que ressurgem agora com renovado significado em minha trajetória como doutoranda. O poema de Machado encontra profunda ressonância no fazer metodológico da pesquisa. Ao afirmar que "o caminho se faz ao caminhar", o poeta captura a essência do processo investigativo: não há trajeto predeterminado, apenas diretrizes que orientam um percurso que se constrói no próprio ato de pesquisar.

Esta pesquisa encarnou vividamente os versos de Machado, sendo pensada e repensada inúmeras vezes ao longo de sua execução. A pandemia de COVID-19 impôs desvios inesperados no caminho, obrigando-me a reconfigurar as rotas. Percalços diversos e limitações institucionais, temporais, sociofamiliares e materiais emergiram como obstáculos a serem contornados, transformando o percurso metodológico inicialmente imaginado. Cada empecilho, no entanto, não representou apenas uma barreira, mas uma oportunidade de traçar novas rotas e descobrir caminhos alternativos para a investigação.

Quando Machado observa que "ao olhar para trás, vê-se a trilha que nunca mais se voltará a pisar", reflete o caráter transformador da pesquisa, onde cada etapa modifica nossa compreensão, impossibilitando um retorno ao estado anterior de conhecimento.

Documentar o percurso metodológico é criar pegadas que guiam futuros pesquisadores. Assim como aprendi nos versos de Machado durante minha formação em Letras, compreendo agora que na pesquisa não existe um caminho definitivo - apenas o caminhar reflexivo que simultaneamente descobre e cria a trilha do

conhecimento, especialmente quando enfrentamos tempestades inesperadas que nos forçam a encontrar novos caminhos e traçar mapas improvisados.

Essa experiência metodológica, marcada por desvios e reinvenções, reafirma que a pesquisa não é um caminho linear, mas um movimento constante de construção, adaptação e descoberta. Nesse sentido, o percurso investigativo vivido ressoa com compreensões mais amplas sobre o fazer científico. Como destaca Chizzotti (2006), a pesquisa consiste em “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade” (p.19). Nessas palavras, aparecem algumas características fundamentais da pesquisa: ela é durável, exigindo persistência e compromisso contínuo; ela envolve processos cognitivos complexos como reflexão, observação, análise e síntese; e, finalmente, ela tem um propósito transformador, buscando não apenas o conhecimento por si só, mas benefícios concretos para toda a humanidade.

As pesquisas na área do ensino de línguas, em particular, possuem suma importância ao possibilitarem a oportunidade de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas linguísticas existentes. Por meio dessas reflexões fundamentadas, educadores e pesquisadores podem identificar lacunas, reconhecer potencialidades e desenvolver metodologias que ofereçam caminhos concretos para enfrentar os múltiplos desafios do cotidiano escolar no campo da aquisição e desenvolvimento linguístico. Este processo investigativo no campo da educação linguística traduz perfeitamente o conceito de Chizzotti (2006), pois transforma observações em conhecimentos aplicáveis que beneficiam diretamente estudantes, professores e, consequentemente, toda a sociedade por meio da melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem de línguas.

Na última década, testemunhamos um crescimento expressivo de pesquisas[9] na LA dedicadas aos processos de ensino-aprendizagem de línguas, como evidenciam alguns autores e as principais plataformas acadêmicas (Brasil, 2019; Celani, 2008; Leffa, 2016; Moita Lopes, 2013). Esse fenômeno não apenas reflete a crescente relevância da área no cenário científico, mas também responde à necessidade de fundamentação teórica para práticas docentes cada vez mais complexas. Nesse cenário, as investigações sobre o uso, apropriação e integração de

[9] Trazemos algumas dessas pesquisas mais adiante no item Estado da Arte.

TD nos processos formativos têm ganhado especial destaque, evidenciando a necessidade de compreender como essas tecnologias transformam e potencializam o ensino de línguas e a sociedade. Apesar dos avanços significativos, o campo ainda enfrenta múltiplos desafios que justificam a continuidade das investigações, visando consolidar um repertório teórico-metodológico amplo que efetivamente subsidie o trabalho docente e aperfeiçoe os processos educacionais.

Inserindo-se nessa tradição investigativa e buscando contribuir para o avanço do conhecimento na área, neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico adotado em nossa investigação e detalhamos as escolhas que orientaram este estudo desde sua concepção até sua conclusão.

1.1 Perspectiva teórica

A LA transcende a simples ponte entre teoria linguística e prática cotidiana, constituindo-se como um campo interdisciplinar que dialoga com entre outras áreas a educação para investigar e intervir em questões reais onde a linguagem é central (Brumfit, 1995; Moita Lopes, 2006). Partindo de uma trajetória que evoluiu do ensino de línguas estrangeiras para uma abordagem crítica e transformadora, a LA contemporânea desenvolveu metodologias próprias, predominantemente qualitativas, para examinar fenômenos linguísticos em contextos autênticos e diversos. Seu escopo atual abrange letramento, análise do discurso, comunicação intercultural, políticas linguísticas e mais recentemente tecnologias da linguagem, posicionando-se como ferramenta essencial para enfrentar desafios sociais contemporâneos relacionados à inclusão linguística e desigualdades expressas por meio da linguagem, o que evidencia sua relevância acadêmica.

A necessidade de explorar a aplicabilidade das teorias linguísticas em contextos práticos é enfatizada por Widdowson (1991), que define a LA como "[...] uma área de investigação que procura estabelecer a relevância de estudos teóricos da linguagem para problemas cotidianos nos quais a linguagem está implícita" (Widdowson, 1991, p.125). Tais perspectivas evidenciam o papel fundamental da LA na mediação entre constructos teóricos linguísticos e sua materialização no mundo real, proporcionando uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos linguísticos que permeiam as interações sociais cotidianas.

Dentre outras questões, a área da LA busca responder indagações, entre elas: "Como se pode ensinar línguas melhor?", "como se pode avaliar melhor o desempenho linguístico?". Tenta responder também a questões fundamentais da aprendizagem de uma língua, como a aquisição de linguagem, ensino de língua adicional e segunda língua, entre outros (Davies; Elder, 2004). Esta perspectiva se alinha com o pensamento de que a LA "nada mais é do que pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando" (Rajagopalan, 2011, p. 76), Rajagopalan (2011) defende que a linguagem transcende o mero sistema de códigos e as formas verbais de comunicação:

> A linguagem é aquilo que a gente vive, é nossa vivência, não se restringe à língua. Linguagem é um conceito muito mais amplo que língua. [...] A linguagem é o nosso modo de lidar com as nossas circunstâncias, a nossa sociedade, a nossa inserção dentro da sociedade. Portanto, tudo dentro do mundo é mediado pela linguagem (Rajagopalan, 2011, p. 76-77).

Esta concepção ampliada de linguagem como prática social vivida, que permeia todas as esferas da experiência humana, dialoga diretamente com os pressupostos desta pesquisa, especialmente ao considerarmos as novas práticas linguísticas mediadas pelas tecnologias digitais. Ao adotar esta perspectiva, reconhecemos que investigar a integração das TD na formação de professores de línguas implica compreender não apenas novos recursos pedagógicos, mas transformações nas próprias formas de construção e mediação dos significados sociais.

Diante do exposto, esta pesquisa insere-se dentro da perspectiva teórica da LA contemporânea, que compreende a linguagem como prática social indissociável dos participantes, suas práticas sociais e discursivas, observando-a em uso em seu contexto prático (Fabrício, 2006). Essa concepção de linguagem como mediadora das relações sociais e das formas de interação humana torna-se particularmente relevante no contexto da cultura digital contemporânea.

No âmbito da LA contemporânea, as investigações sobre tecnologias digitais no ensino de línguas constituem um campo em expansão. Paiva (2013) argumenta que as TD não apenas modificam os métodos de ensino, mas reconfiguram as próprias concepções de língua e aprendizagem ao possibilitarem experiências linguísticas autênticas e contextualizadas. Esta visão sociointeracionista dialoga

diretamente com a concepção de linguagem como prática social que fundamenta a LA atual.

As TD não apenas modificam os suportes e canais da linguagem, mas reconfiguram profundamente as práticas linguísticas, criando novos gêneros discursivos, modalidades de interação e formas de construção de sentido (Lévy, 1999; Santaella, 2011). No ambiente digital, a linguagem assume características específicas como a hipertextualidade[10], a multimodalidade[11] e a interatividade, alterando expressivamente os processos de produção e recepção textual. Segundo Braga (2013), essas transformações tecnológicas demandam novas competências linguísticas e comunicativas, o que impacta diretamente o campo do ensino de línguas.

Esta investigação se vincula com a linguagem por tratar de questões indissociáveis da sociedade atual, especialmente considerando as transformações provocadas pela cultura digital. Com base nos autores mencionados, entende-se que esta investigação se insere no campo da LA, ao propor um enfoque em que a linguagem desempenha um papel central em uma sociedade permeada por tecnologias. Esse panorama apresenta desafios não apenas para a sociedade em geral, no que tange às formas de comunicação, mas também para o ensino de línguas, ao buscar compreender e desenvolver métodos mais eficazes para o ensino da linguagem mediado por tecnologias.

Estabelecida a fundamentação teórica no campo da LA, faz-se necessário delinear a perspectiva metodológica que orientou o desenvolvimento desta investigação, considerando que o objeto de estudo é um fenômeno social, construído por meio de interações e influenciado pelas tecnologias digitais.

1.2 Perspectiva Metodológica

Quanto à perspectiva metodológica, este trabalho configura-se como pesquisa qualitativa de cunho interpretativista de natureza aplicada. Entendemos que o termo

[10] “O hipertexto consiste em uma rede de textos conectados por meio de nós e links, possibilitando leituras não lineares, em que o leitor interage com o texto, escolhendo os caminhos a percorrer na construção de sentido.” (Lévy, 1999. p. 25).

[11] "A multimodalidade é uma perspectiva teórica baseada nos estudos linguísticos e na semiótica social, que afirma que os significados comunicativos são construídos, compartilhados, desafiados por meio do uso de vários modos, dentre os quais a escrita, a fala, a imagem, o som, o gesto, a tipografia e a imagem em movimento." (Pinheiro, 2016, p. 577)

qualitativo implica o foco nas qualidades das “[...] entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma)”. Esta abordagem diferencia-se da investigação quantitativa, na qual os processos são medidos “[...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23).

A abordagem interpretativista adotada nesta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que os significados são construídos socialmente pelos sujeitos em suas interações com o mundo (Minayo, 2002). Essa perspectiva é particularmente adequada ao nosso objeto de estudo, pois nos permite acessar as percepções, valores e significados que os licenciandos constroem durante sua experiência com tecnologias digitais no processo formativo.

Dessa forma, compreendemos que o pesquisador qualitativo destaca a natureza social da construção da realidade, ou seja, não é possível desassociar o investigador e seu objeto de estudo, assim como o que cerca e influencia na pesquisa, portanto, damos mais foco ao processo do que aos resultados propriamente ditos (Denzin; Lincoln, 2006). Quanto à natureza aplicada desta pesquisa, alinhamo-nos à perspectiva de Gil (2019) e Marconi e Lakatos (2017), que caracterizam a pesquisa aplicada como aquela voltada à solução de problemas específicos, com finalidade prática e imediata, em contraste com a pesquisa básica ou teórica, cujo objetivo primordial é o avanço do conhecimento científico sem preocupação direta com suas aplicações práticas.

Nas palavras de Chizzotti (2006), a pesquisa qualitativa amplia a nossa “[...] consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social [...]”. Ao optarmos por essa abordagem e novas formas de investigação não pretendemos renunciar à precisão e objetividade. Pelo contrário, reconhecemos que a experiência humana não pode ser rigidamente estruturada com base apenas em métodos estritos e na análise de dados quantitativos (Chizzotti, 2006). Para além da visão de que não se trata apenas da coleta e geração de dados numéricos, elencamos outras características da abordagem qualitativa resumidamente no **Quadro 1**.

Quadro 1 – Características fundamentais da abordagem qualitativa

Características	Descrição	Exemplo
Contexto	a) ocorre em ambiente natural, não em laboratórios;	Observação de aulas na escola e na universidade

Pesquisador como instrumento	b) o pesquisador é o instrumento fundamental - o próprio pesquisador coleta os dados;	Condução pessoal de entrevistas e observações
Multiplicidade de fontes	c) os pesquisadores qualitativos se validam de múltiplas fontes de dados;	Combinação de entrevista, observação, documentos e diários de campo
Análise indutiva	d) a análise dos dados é predominantemente indutiva;	Categorias analíticas desenvolvidas a partir dos dados coletados, não predeterminadas.
Foco nos significados dos participantes	e) o foco deve ser no significado apreendido pelos participantes e não naqueles levados a campo pelo pesquisador ou aqueles que se manifestam na literatura;	Priorização das falas diretas dos acadêmicos sobre suas experiências com tecnologias.
Design emergente	f) o projeto é emergente, isto é, pode ser alterado com o andar da pesquisa;	Adaptação dos instrumentos de coleta após análise preliminar dos primeiros dados.
Uso de lentes teóricas	g) os pesquisadores usam com frequência lentes teóricas (método) para enxergar seus estudos;	Análise dos dados à luz da teoria
Interpretação	h) a pesquisa qualitativa é uma forma interpretativa do que se enxerga, se ouve e se entende	Análise que considera o ambiente institucional, as políticas educacionais e as histórias pessoais dos participantes.

Fonte: Adaptado de Maia; Rocha (2016, p.721-22).

Como constatado por meio das leituras acima, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que busca interpretar fenômenos relacionados à experiência social e seus processos, em contraposição às abordagens quantitativas que se fundamentam primordialmente em dados numéricos e análises estatísticas para a compreensão do objeto de estudo.

1.3 Método De Investigação

Esta pesquisa se insere no paradigma qualitativo-interpretativista, o qual reconhece a subjetividade inerente aos fenômenos educacionais e a participação ativa do pesquisador na construção do conhecimento. Conforme elucida Denzin e Lincoln (2006, p. 23), "a pesquisa qualitativa situa o observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível". Tal paradigma transcende a mera aquisição de dados, contemplando a interpretação contextualizada destes sob a perspectiva epistemológica e bagagem cultural do investigador. Dentro deste paradigma, adotamos como método específico a pesquisa-ação crítico-colaborativa.

Essa abordagem metodológica configura-se como uma atividade sistemática orientada tanto à compreensão aprofundada de fenômenos educativos e sociais quanto à promoção de mudanças concretas nas práticas e cenários socioeducativos (Chizotti, 2006; Esteban, 2010). Este processo pressupõe “[...] a tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento” (Esteban, 2010, p. 126), envolvendo ativamente pesquisador e participantes na construção do conhecimento e ação.

As concepções de pesquisa-ação apresentam tanto convergências quanto particularidades entre os diferentes teóricos que fundamentam este campo. Thiollent (2011, p. 20) caracteriza a pesquisa-ação como um tipo de investigação social "concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo". Esta perspectiva privilegia o caráter prático e situacional da pesquisa-ação, destacando o planejamento coletivo como elemento central. Mediante o estabelecimento conjunto de objetivos e condições do estudo, os participantes são estimulados a elaborar estratégias para superar os desafios identificados.

A partir dessa base colaborativa, enquanto Thiollent (2011) enfatiza o processo colaborativo, Franco (2005) destaca o potencial transformador dos sujeitos, desenvolvendo o conceito de "espirais cíclicas"[12] que articulam reflexão e ação de forma contínua e progressiva. Pimenta (2005) acrescenta a dimensão crítica à pesquisa-ação educacional, destacando que sua finalidade ultrapassa a simples resolução de problemas e a formação docente. Assim, o caráter crítico dessa abordagem metodológica se manifesta na análise aprofundada das práticas educativas e na compreensão dos fatores sociais e culturais que influenciam a integração das TD no ensino de línguas, promovendo transformações pedagógicas significativas nos contextos educacionais contemporâneos.

A articulação desses três processos: a dimensão colaborativa, o caráter formativo-reflexivo e a orientação crítico-transformadora (Pimenta, 2005), fundamenta a escolha da pesquisa-ação crítico-colaborativa como método desta investigação. Esta abordagem permite integrar a participação ativa dos licenciandos

[12] O conceito de "espirais cíclicas", proposto por Franco (2005), descreve um processo contínuo e progressivo de reflexão e ação. Ele sugere que os participantes, ao longo da pesquisa, passam por ciclos de reflexão sobre suas práticas, seguidos por ação, e então retornam à reflexão para refinar as abordagens.

(dimensão colaborativa) com processos de reflexão sobre suas práticas pedagógicas com TD (dimensão formativa) e análise crítica dos contextos institucionais e sociais que condicionam a integração tecnológica no ensino de línguas (dimensão crítica).

Para compreender mais profundamente a dimensão crítica que caracteriza esta abordagem metodológica, é relevante examinar a própria concepção do termo "crítico". Neste sentido, Cardoso (2022) conceitua teoricamente a dualidade do termo crítico sob a ótica da complexidade, compreendendo-o simultaneamente em sua dimensão positiva e negativa. Em sua acepção negativa, designa situações difíceis, penosas ou perigosas (como em "estado crítico"), enfatizando vulnerabilidade e instabilidade; enquanto em sua dimensão positiva, remete ao que é decisivo, importante ou transformador (como em "pensamento crítico"), destacando a capacidade analítica e o potencial de mudança. Esta dupla dimensão do termo "crítico" ilumina a natureza da pesquisa-ação crítica, que simultaneamente problematiza as dificuldades da prática educacional e potencializa sua transformação.

Quanto à dimensão colaborativa deste método, fundamenta-se na busca pelo desenvolvimento e análise das práticas pedagógicas por meio da construção coletiva de conhecimentos. Esta colaboração materializa-se mediante a participação de quatro acadêmicos do 4º ano do curso de Letras-Espanhol da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Campus de Cascavel), matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado, momento crucial para a articulação entre teoria e prática na formação docente. Cabe ressaltar que o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) previu inicialmente a participação de 15 estudantes, que é o número de vagas ofertadas anualmente para o curso, porém no ano em que realizamos a pesquisa havia apenas uma turma de 4º ano com 4 estudantes matriculados.

A escolha da pesquisa-ação crítico-colaborativa como método desta investigação é fundamentada em razões teóricas, práticas e epistemológicas que a tornam particularmente adequada aos objetivos do estudo. Nossa opção por essa abordagem foi também atravessada por nossa vivência como formadoras e pela observação direta das lacunas na preparação dos futuros professores de línguas quanto ao uso pedagógico das TD. Ao investigar a formação de professores para o uso de tecnologias digitais, nosso objetivo não é apenas descrever ou compreender um fenômeno, mas intervir ativamente no processo formativo, promovendo reflexões e transformações nas práticas pedagógicas dos licenciandos.

Diferente de abordagens etnográficas ou de estudos de caso, que não contemplam o caráter interventivo da proposta, e das metodologias experimentais, que tendem a reduzir a complexidade da prática educativa a variáveis controladas, a pesquisa-ação crítico-colaborativa permite a simultaneidade entre investigação e formação, elementos que consideramos indissociáveis ao se estudar o desenvolvimento docente. Ao longo do processo, constatamos que essa simultaneidade foi essencial para observar, em tempo real, os efeitos da mediação pedagógica sobre as concepções e atitudes dos licenciandos diante das TD.

Essa metodologia, ao integrar o pesquisador como formador e estabelecer uma relação dialógica transformadora, possibilita ainda a análise das tensões entre teoria e prática na integração das TD ao ensino de línguas, evidenciando rupturas, adaptações e ressignificações dos conhecimentos teóricos em contextos reais de ensino. Tais tensões, que vivenciamos de forma direta durante os encontros formativos e nas devolutivas do estágio supervisionado, não apenas enriqueceram a análise, mas reafirmaram a importância de um olhar atento às contradições e às aprendizagens não lineares no processo de formação docente.

Outro aspecto determinante para esta escolha metodológica relaciona-se à natureza do objeto de estudo. A apropriação de tecnologias digitais por professores em formação constitui um processo multifacetado que envolve não apenas dimensões técnicas, mas também aspectos socioculturais, identitários e políticos (Buzato, 2006). A pesquisa-ação crítico-colaborativa, ao contemplar ciclos de planejamento, ação, observação e reflexão, permite acompanhar as múltiplas dimensões deste processo, evidenciando como os licenciandos desenvolvem habilidades instrumentais e posturas críticas frente às TD no ensino de línguas.

Em contraste com abordagens que privilegiam exclusivamente a dimensão técnica (como o design experimental) ou a dimensão descritiva (como estudos etnográficos tradicionais), a pesquisa-ação crítico-colaborativa integra a dimensão transformativa como elemento central, buscando não apenas entender a realidade, mas transformá-la. Esta orientação alinha-se perfeitamente ao objetivo de formar professores crítico-reflexivos, capazes de avaliar criticamente as potencialidades e limitações das TD em seus contextos específicos de atuação.

Por fim, considerando o contexto específico desta investigação, um curso de Letras-Espanhol em região de fronteira, a abordagem crítico-colaborativa possibilita a análise das particularidades socioculturais que influenciam a formação docente,

evitando generalizações descontextualizadas frequentes em estudos sobre tecnologias educacionais. Ao envolver ativamente os licenciandos, esta metodologia valoriza seus saberes, experiências e percepções, reconhecendo-os como sujeitos produtores de conhecimento, não meros receptores de teorias ou técnicas sobre uso de tecnologias.

Na condição de professora-pesquisadora, assumi concomitantemente uma dupla função nesta investigação: ministrei aulas sobre aplicativos na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola e conduzi a pesquisa sobre o processo formativo dos acadêmicos. Para garantir o rigor metodológico, adotei procedimentos de reflexividade crítica, registrando em diário de campo as observações, percepções e aprendizados.

A abordagem interativa e dialógica não apenas possibilita descrever a realidade encontrada, como também intervir nela. Tal posicionamento metodológico fundamenta diretamente o planejamento estrutural deste estudo e a seleção dos instrumentos de geração de dados, possibilitando ajustes no percurso investigativo conforme emergem perspectivas sobre o objeto de estudo.

Os procedimentos metodológicos detalhados a seguir foram estruturados para compreender as percepções e práticas dos acadêmicos de Letras em relação às TD, visando a provocar transformações em suas concepções pedagógicas para o ensino de língua espanhola como língua adicional[13].

A adoção do termo língua adicional neste trabalho reflete uma perspectiva mais inclusiva e atualizada sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto escolar. Ao contrário da expressão “língua estrangeira”, que carrega uma ideia de distanciamento e inacessibilidade, a noção de língua adicional reconhece que muitos alunos das escolas públicas já têm contato com diferentes idiomas no seu cotidiano, especialmente por meio das mídias digitais, como YouTube, jogos, redes sociais e músicas.

Essa escolha também considera a diversidade linguística e cultural crescente no espaço escolar, marcada pela presença de alunos migrantes, bilíngues e

[13] Adotamos o termo "língua adicional" por sua natureza inclusiva. Cada aprendiz já possui ao menos uma língua (português ou outra), sendo a nova língua um acréscimo ao seu repertório linguístico. Esta terminologia dispensa especificar o contexto geográfico ou particularidades do percurso linguístico individual, não importando se seria segunda ou terceira língua, nem as motivações do aprendiz. Representa, assim, um conceito mais amplo e contextualmente apropriado que reconhece o valor cumulativo do aprendizado linguístico (Leffa; Irela, 2014).

multilíngues, realidade cada vez mais evidente em cidades como a nossa, que está localizada próxima à fronteira com países hispanofalantes e que vem recebendo um número expressivo de imigrantes de países latino-americanos.

Além disso, essa terminologia está em consonância com a perspectiva da universidade formadora, que compreende o ensino de línguas não como um processo restrito à aplicação de métodos tradicionais, historicamente predominantes no ensino de "língua estrangeira" nas escolas públicas, mas como uma prática que deve considerar múltiplas metodologias e abordagens pedagógicas, de forma crítica, significativa e contextualizada. Essa compreensão também emergiu das reflexões compartilhadas entre os alunos da licenciatura e a professora orientadora, no momento da elaboração e implementação das propostas de ensino.

Assim, ao utilizarmos o termo língua adicional, buscamos não apenas atualizar o vocabulário teórico, mas também alinhar a linguagem à realidade vivida pelos sujeitos escolares e às propostas pedagógicas mais coerentes com os princípios de inclusão, diversidade e transformação social.

1.4 Planejamento da pesquisa, procedimentos técnicos e geração de dados

O planejamento de pesquisa percorre algumas etapas e procedimentos. Goldemberg (1999, p.106) descreve três itens imprescindíveis da pesquisa científica, sendo eles: “a) a existência de uma pergunta que se deseja responder; b) a elaboração de um conjunto de passos que permitam chegar à resposta; c) a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida”. Quanto ao primeiro item, foi delimitada a seguinte pergunta de pesquisa: As Tecnologias digitais, na formação inicial para professores de Letras, representam uma possibilidade de reflexão sobre suas práticas pedagógicas e suscitam a incorporação de novas possibilidades de ensino?

Os métodos de geração de dados determinam os caminhos da pesquisa científica. Pensando nos questionamentos desta pesquisa, as técnicas empregadas são: (1) aplicação de entrevista semiestruturada, (2) gravações de aulas, (3) registros escritos em um diário de campo e (4) análise documental.

Em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas científicas, este estudo, por envolver participantes humanos, foi devidamente submetido à Plataforma Brasil e recebeu aprovação formal do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), conforme Parecer nº

5.674.071 e CAAE: 62826322.5.0000.0107 (ANEXO A). Somente após a aprovação ética, a investigação foi iniciada, garantindo o cumprimento dos princípios éticos estabelecidos para pesquisas na área. Além disso, a atuação dos participantes foi condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B), assegurando que todos os envolvidos fossem devidamente informados sobre os objetivos, procedimentos e possíveis implicações do estudo. Dessa forma, o processo de geração de dados ocorreu em conformidade com as diretrizes éticas e metodológicas previamente estabelecidas.

1.4.1 Instrumento de geração de dados: entrevista semiestruturada

Após a aprovação ética, o primeiro procedimento foi a aplicação de uma entrevista semiestruturada aos estudantes do último ano do curso de Licenciatura em Letras, habilitação em língua espanhola, matriculados na disciplina de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado da Unioeste, campus de Cascavel, a fim de verificar como foi a formação deles acerca da integração das TD no ensino de línguas, assim como suas percepções sobre a temática.

A entrevista semiestruturada é composta por questões abertas ancoradas em referenciais teóricos pertinentes ao objeto investigado (Triviños, 1987). Optamos por essa técnica por ela permitir não apenas descrever fenômenos, mas também captar a complexidade das percepções e experiências dos licenciandos, articulando subjetividade e contexto formativo. Além disso, observamos que o formato flexível da entrevista favoreceu o aprofundamento das respostas e a emergência de sentidos não previstos inicialmente.

Segundo Minayo (2002), a entrevista é uma das técnicas mais comuns para as pesquisas de campo. Essa técnica se constitui como um encontro entre duas pessoas, com o objetivo de obter informações sobre um determinado assunto, por meio de um diálogo de natureza profissional (Marconi; Lakatos, 2003, p. 195). Como aponta Gil (2008), a entrevista é uma técnica favorável para investigar o comportamento e a subjetividade humana.

Para esta etapa, seguimos um processo metódico e estruturado a partir dos estudos de Guazi (2021) que compreende seis etapas. Iniciamos com a elaboração de um roteiro de questões abertas, que foi revisado e alterado após a etapa de qualificação desta tese. Em seguida, fizemos o contato inicial com os participantes,

fornecendo-lhes informações claras sobre os objetivos do estudo. Na fase de realização das entrevistas, conduzimos a conversa em ambiente adequado, estabelecendo uma relação cordial e aprofundando respostas por meio de perguntas complementares, com gravação devidamente autorizada pelos entrevistados. Optamos por realizar a entrevista com todos os participantes da pesquisa em um único momento e a aplicação teve duração de aproximadamente 90 minutos.

A etapa de transcrição consistiu na conversão do material oral em texto escrito, seguindo padrões de transcrição o proposto por Marcuschi (2003) parcialmente naturalista[14], ou seja, o conteúdo foi mantido intacto, enquanto os elementos não verbais foram excluídos, tornando o texto mais acessível para fins de análise, detalhados mais abaixo. Após, os textos transcritos foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2006, 2016) e interpretados à luz da literatura consultada. E, por fim, o relato metodológico, presente neste capítulo, que permite a reprodução desse estudo seguindo o rigor científico.

Quanto à ferramenta analítica, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2006, 2016). Situada entre a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso, a ATD propõe um movimento de desconstrução e reconstrução de unidades de significado a partir de um corpus textual, permitindo a emergência de compreensões mais profundas. Segundo os autores, trata-se de um método que “valoriza os sujeitos em seus modos de expressão dos fenômenos” e que “centra sua procura em redes coletivas de significados construídos subjetivamente, os quais o pesquisador se desafia a compreender, descrever e interpretar” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 169). Essa ênfase nos sentidos subjetivos, múltiplos e contextualizados torna a ATD especialmente pertinente ao escopo e à natureza desta pesquisa.

Nesse sentido, ao aplicarmos a ATD, priorizamos a interpretação dos dados, com foco na reconstrução de significados. Em vez de partirmos da formulação de hipóteses, buscamos compreender, de forma aprofundada, os sentidos produzidos pelos participantes, com base nos textos investigativos, a saber, as transcrições dos

[14] A transcrição parcialmente naturalista, conforme adaptada de Marcuschi (2003), constitui uma abordagem intermediária entre a transcrição naturalista completa (que registra todos os detalhes da fala, incluindo pausas, hesitações, elementos prosódicos e paralinguísticos) e a transcrição editada (que normaliza completamente o discurso oral segundo convenções da escrita). Na transcrição parcialmente naturalista, preserva-se o conteúdo semântico e as principais características da oralidade que são relevantes para a análise, mas omitem-se elementos paralinguísticos que poderiam dificultar a leitura.

áudios gravados e os registros no diário de campo. Como afirmam Moraes e Galiazzi (2016, p. 14), o objetivo da ATD é “construir compreensões a partir de um conjunto de textos, analisando-os e expressando a partir dessa investigação alguns dos sentidos e significados que possibilitam ler”.

A unidade de análise foi definida a partir dos objetivos da pesquisa e classificadas como categorias a priori ou emergentes, conforme os dados. Esse processo nos permitiu identificar padrões discursivos que expressam as concepções dos licenciandos sobre as TD, possibilitando não apenas a sistematização dos achados, mas também a reconstrução crítica das vozes presentes no corpus. A categorização e posterior elaboração de metatextos favoreceram uma leitura dos sentidos expressos, promovendo articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico. O ciclo da Análise Textual Discursiva (ATD), portanto, compreende as etapas de desconstrução, categorização e reconstrução, permitindo-nos formular novas compreensões sobre o objeto investigado (Moraes; Galiazzi, 2006, 2016). Representamos essas etapas na **Figura 1**, a seguir.

Figura 1 – Esquema da análise textual discursiva (ATD)
Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme ilustrado na **Figura 1**, estruturamos esse processo em três fases principais: unitarização, categorização e produção de metatextos. A primeira etapa, denominada unitarização, consistiu na fragmentação do corpus em unidades de

significado, permitindo a análise detalhada de cada segmento textual de forma isolada. Essa etapa implicou a desconstrução dos textos originais das entrevistas e os registros de campo com o objetivo de reorganizar as informações de maneira que favorecesse a identificação de padrões e sentidos emergentes.

No contexto da unitarização, foi fundamental compreender o conceito de unidade de significado. Trata-se de um trecho textual que apresenta uma ideia completa e autônoma, cuja relevância está diretamente relacionada aos objetivos da pesquisa. Mesmo quando isoladas do texto original, essas unidades mantêm sua coerência e valor analítico, uma vez que expressam sentidos específicos atribuídos pelos participantes. Essa delimitação foi essencial para garantir a fidelidade interpretativa no decorrer das etapas seguintes da análise.

No contexto desta pesquisa, identificamo-las considerando aspectos como: primeiro contato com TD, primeiro dispositivo tecnológico, uso atual de TD, autopercepção sobre habilidades tecnológicas, conhecimento de aplicativos para ensino, uso de TD pelos professores, formação específica sobre TD, disciplinas com uso de TD, formação teórica sobre TD, experiência de ensino atual, uso de TD na prática docente, experiência com TD no estágio, percepção sobre TD no ensino.

Após a fragmentação do texto, iniciamos a categorização, cujo objetivo foi agrupar e organizar as unidades de significado. Realizamos o agrupamento de unidades semelhantes, permitindo a identificação de padrões e conexões. A organização dessas unidades nos possibilitou encontrar três categorias: Trajetória tecnológica pessoal, Formação em tecnologias digitais durante a graduação e Aplicação de tecnologias digitais na prática docente.

Na última etapa do processo, produzimos os metatextos, nos quais interpretamos e sintetizamos as informações analisadas. Nessa fase, elaboramos textos interpretativos com o objetivo de atribuir sentido aos dados coletados, conforme descrito no capítulo de análise.

A estruturação dos instrumentos em blocos temáticos e sua fundamentação teórica permitiram coletar dados alinhados aos objetivos específicos da pesquisa. As perguntas sobre perfil, (**Quadro 2**), fornecem subsídios para compreender as trajetórias tecnológicas pessoais dos participantes, elemento fundamental para contextualizar suas percepções sobre a formação recebida. Já as perguntas sobre formação (**Quadro 3**) possibilitam investigar diretamente como as TD são integradas ao currículo de Letras, correspondendo ao segundo objetivo específico da pesquisa.

Esta organização metodológica segue as recomendações de Minayo (2002), para quem os instrumentos de coleta devem captar tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da realidade estudada.

Quadro 2 – Perguntas da entrevista: Perfil

PERGUNTAS: PERFIL	OBJETIVOS
1) Qual é a sua idade? 2) Esta é a sua primeira graduação? Se não, qual foi a outra? 3) Com que idade você começou a ter contato com tecnologias digitais? Que tecnologias? Elas faziam parte de sua realidade enquanto você cresceu?	Delimitar o perfil dos participantes e compreender o contexto sociocultural em que estavam/estão inseridos, além de suas experiências prévias ao ingresso na universidade.
4) O que você usa em termos de tecnologias digitais no seu dia a dia? 5) Você se considera habilidoso nesta área? Tem "intimidade" com as TD?	Compreender de que forma os participantes usam a tecnologia no dia a dia e como avaliam suas habilidades no uso dessas tecnologias.
6) Você conhecia aplicativos para o ensino e aprendizagem de línguas antes de iniciar a disciplina de prática de ensino este ano? Quais?	Investigar quais tipos de aplicativos educacionais os participantes conhecem e têm contato.
7) Você já está atuando como professor? De que disciplina? Em qual nível de ensino? Há quanto tempo?	Examinar a experiência docente dos participantes.
8) Se você já atua, utiliza TD em suas aulas? Quais? De que forma as usa? Para que as utiliza?	Sondar como os participantes entendem as próprias práticas pedagógicas por meio das TD.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

No

Quadro 3, apresentamos os objetivos do segundo grupo de perguntas referentes à formação dos participantes quanto ao uso das TD.

Quadro 3 – Perguntas da pesquisa: formação

PERGUNTAS: FORMAÇÃO	OBJETIVOS
1) Para que seus professores do curso de Letras utilizaram/utilizam tecnologias digitais nas aulas? Com que frequência utilizaram/utilizam isso? 2) Durante sua formação acadêmica, você teve alguma instrução quanto ao uso das tecnologias digitais no ensino de línguas? Onde isso ocorreu? O objetivo disso era aprender a usá-las/conhecer o aplicativo ou site educacional, como utilizá-los pedagogicamente nas aulas ou as duas coisas?	Analisar a vivência do participante no contexto acadêmico, particularmente no que diz respeito ao uso das TD e afins. Avaliar se os conteúdos de ensino eram abordados de forma integrada ou desconexa. Compreender a experiência que o participante teve com a formação voltada para as TD.
3) Teve disciplinas presenciais em que os professores utilizaram/utilizam as TD com os alunos? Quais disciplinas? Que tecnologias?	Investigar quais disciplinas abordaram as TD e como os participantes avaliam essa abordagem.
4) Quais TD foram usadas nas aulas remotas que você vivenciou na universidade? Como essas tecnologias foram usadas? 5) A maneira como seus professores utilizaram/utilizam as TD nas aulas contribuiu	Compreender como foi a implementação do ERE e como as TD foram abordadas nesse contexto específico.

para que você aprendesse a manusear essas TD? Contribuiu para utilizá-las com fins pedagógicos?	
6) Você viu, por meio de aulas, textos e/ou discussões no curso de Letras, alguma parte teórica voltada para as tecnologias no ensino? Em quais disciplinas? O que foi abordado? Aprendeu, por exemplo, sobre multiletramentos, TPACK, Objetos de aprendizagem ou Objetos digitais de ensino e aprendizagem? Se souber, explique o que lembra esses conceitos.	Compreender como o participante avalia a formação com relação às TD no ensino na teoria e na prática.
7) Os estágios supervisionados, você fez remotamente ou presencialmente? Que tecnologias e aplicativos você utilizou nessas aulas? O uso disso foi realizado devido à orientação do professor orientador do estágio?	Investigar como foi a experiência dos participantes quanto à prática de estágio supervisionado obrigatório.
8) Você já participou de algum curso de extensão, projeto de extensão ou de ensino, palestra ou outro tipo de formação extracurricular oferecido pela universidade sobre tecnologias no ensino? Se sim, de quanto tempo? O que foi abordado?	Investigar como o participante compreende e valora o processo de ensino e aprendizagem de forma contínua.

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Concluída a elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa, organizamos os dados coletados e os submetemos à análise conforme os procedimentos metodológicos já descritos. Esta estrutura de entrevista nos permitiu captar tanto elementos objetivos quanto subjetivos das experiências dos licenciandos com as TD durante sua formação inicial. A organização das perguntas em blocos temáticos facilitou não apenas a coleta sistemática dos dados, mas também seu posterior tratamento analítico, possibilitando estabelecer relações entre o perfil tecnológico dos participantes, suas experiências formativas e suas percepções sobre a integração das TD no curso de Letras.

Após a entrevista, fizemos a transcrição das gravações, adotamos critérios baseados em Marcuschi (2003) e adaptados para os propósitos específicos desta pesquisa. Seguimos um modelo de transcrição parcialmente naturalista[15], considerando os seguintes elementos:

Quadro 4 – Elementos e Critérios para a transcrição das gravações

Elemento	Critério	Exemplo

[15] A transcrição naturalista preserva, em cada sentença, tantos detalhes e informações quanto possível; o objetivo é retratar minuciosamente o que foi dito e como foi dito; informações a respeito ou não do conteúdo verbal da entrevista são preservadas (e.g., aspectos contextuais, oscilações do tom de voz, volume, ênfase, pausas, interrupções, encorajamentos, gírias, elementos emocionais que emergem durante a entrevista, risos) (Guazi, 2021).

Identificação dos falantes	Pseudônimos para preservar identidades	Alfonsina, Rosalía, Miguel e Isabel (Acadêmicos) Ana, Dulcinéa, Aldonza (Professores – núcleo específico) Blanca, Pablo, Candora (Professores do núcleo comum)
Turnos de fala	Nova linha	Como vocês utilizariam esse aplicativo? (Pesquisadora) Eu usaria para praticar vocabulário (Rosalía)
Elementos linguísticos	Transcrição ortográfica padrão com marcas de oralidade	"Então... eu acho que... esse recurso é muito útil"
Pausas	Marcação diferenciada por duração	... (pausas curtas) [pausa] (pausas longas)
Elementos paralinguísticos	Entre colchetes simples	[risos] [ênfase] [tom interrogativo]
Elementos contextuais	Entre colchetes duplos	[[mostrando o aplicativo na tela]] [[fazendo gestos com as mãos]]
Ênfase	MAIÚSCULAS	
Sobreposições de falas Falas simultâneas	Indicadas com //	Rosalía: Eu acho que // Alfonsina: // Mas esse aplicativo...
Trechos incompreensíveis	Marcados como [inaudível]	"O importante é [inaudível] na sala de aula"
Comentários da pesquisadora	Entre chaves	{Neste momento houve problemas técnicos}

Fonte: Elaborado pela autora, 2023; adaptado de Marcuschi (2003).

A seleção desses critérios priorizou os aspectos que contribuem diretamente para a análise dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas TD, sem sobrecarregar as transcrições com marcações excessivas que poderiam dificultar a leitura e análise do material. Após a transcrição, revisamos os textos e os organizamos para facilitar a identificação de padrões e a análise posterior.

A utilização das gravações não apenas viabilizou a captura de informações detalhadas e contextuais, mas também nos permitiu a reconstituição e interpretação minuciosa das interações ocorridas, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas pedagógicas mediadas pela tecnologia.

A entrevista semiestruturada, como primeiro instrumento de geração de dados, nos permitiu construir um panorama inicial das experiências e percepções dos licenciandos sobre as TD em sua formação. Entretanto, para uma compreensão mais completa e contextualizada do objeto de estudo, foi necessário complementar esses dados com outras fontes. Assim, o segundo instrumento metodológico adotado consistiu nas gravações das aulas ministradas, que proporcionaram acesso direto às

interações e práticas desenvolvidas durante o processo formativo, conforme detalhado a seguir.

1.4.2 Instrumento de geração de dados: gravações das aulas

Para complementar a coleta de dados, gravamos integralmente as seis aulas em que ministramos sobre o uso de aplicativos. Essas gravações forneceram um conjunto adicional de dados, permitindo uma análise detalhada das interações e práticas pedagógicas durante o processo formativo. As gravações das aulas foram submetidas ao mesmo processo de análise da entrevista, mencionados no item anterior.

As aulas voltadas para o ensino e aprendizagem de Língua com o uso de TD foram realizadas durante os meses de outubro e novembro de 2022. Na sequência, apresentamos uma relação dos dias e conteúdos ministrados.

Quadro 5 – Cronograma dos conteúdos ministrados

Encontro 1: 14/10/2022 – APLICATIVOS DE VÍDEOS
TED ED: https://ed.ted.com/educator
WIDEO: https://wideo.co/
FLIPGRID: https://flipgrid.com/
AVALIAÇÃO: CRIAR UMA LIÇÃO NO SITE TED ED (https://ed.ted.com/educator)
Encontro 2: 21/10/2022 – APLICATIVOS DE IMAGENS
UNSPLASH: https://unsplash.com/
THINGLINK: https://www.thinglink.com/pt/
AIRPANO: https://www.airpano.com/
INFOGRAM: https://infogram.com/
AVALIAÇÃO: CRIAR UMA IMAGEM INTERATIVA NO SITE THINGLINK
Encontro 3: 28/10/2022 – APLICATIVOS DE ATIVIDADES AVALIATIVAS
QUIZLET: https://quizlet.com/pt-br
WORDWALL: https://wordwall.net/pt
SOCRATIVE: https://www.socrative.com/
JAMBOARD: https://jamboard.google.com/
AVALIAÇÃO: CRIAR UMA ATIVIDADE NO QUIZLET
Encontro 4: 04/11/2022 – APLICATIVOS PARA ATIVIDADES INTERATIVAS
EDUCAPLAY: https://es.educaplay.com/signup/
QUIZIZZ: https://quizizz.com/
PERUSALL: https://www.perusall.com/
AVALIAÇÃO: CRIAR UMA ATIVIDADE NO EDUCAPLAY
Encontro 5: 11/11/2022 – APLICATIVOS PARA ATIVIDADES GAMIFICADAS
LYRICSTRAINING: https://lyricstraining.com/es
BAMBOOZLE: https://www.baamboozle.com/

WHEELOFNAMES: https://wheelofnames.com/
PLAYFACTILE: https://www.playfactile.com/
AVALIAÇÃO: CRIAR UMA ATIVIDADE NO PLAYFACTILE
Encontro 6: 18/11/2022 – APLICATIVOS PARA ESPANHOL
EDFORM: https://edform.com/
PROFDELE: https://www.profedeele.es/
AVALIAÇÃO: CRIAR UMA ATIVIDADE NO EDFORM

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme **Quadro 5**, os seis encontros aconteceram às sextas-feiras pela manhã no horário da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II, que naquele ano foi ministrada pela docente orientadora desta tese. Cada encontro teve duração de 1h40min, ou seja, duas horas aulas. Os conteúdos foram organizados em tópicos específicos, nos quais procuramos abordar uma variedade de aplicativos voltados para diferentes propósitos. O objetivo primordial foi introduzir aos acadêmicos aplicativos que fossem desconhecidos, ampliando assim o seu repertório de recursos.

1.4.3 Instrumento de geração de dados: registros do diário de campo

O terceiro instrumento corresponde aos registros escritos no diário de campo, produzidos ao longo da pesquisa, tanto na universidade quanto na escola, durante o acompanhamento da dupla na regência de Estágio Supervisionado. Adotamos esse instrumento com o intuito de captar o maior número possível de dados para análise. No entanto, para além de seu caráter descritivo, o diário de campo foi essencial como ferramenta de reflexividade crítica, permitindo-nos problematizar os efeitos da dupla função docente-investigadora e compreender as dinâmicas subjetivas que emergiram ao longo do processo.

De acordo com Marconi e Lakatos (2002, p. 69), esse tipo de registro é fundamental, pois “[...] não se limita a relatar fatos, mas também revela o significado que esses fatos tiveram para aqueles que os vivenciaram, expressos em sua própria linguagem”. Assim, o diário de campo caracteriza-se como o registro escrito das percepções da pesquisadora acerca do processo de estudo, abrangendo os objetos de pesquisa, os participantes envolvidos e o contexto investigado.

Os registros foram feitos durante as atividades e complementados após cada sessão, organizados em três blocos temporais: encontros formativos, observações antes (durante as orientações), durante (na prática do estágio) e depois, nas sessões pós-estágio. As anotações foram categorizadas conforme aspectos relacionados à apropriação das TD pelos licenciandos, como domínio técnico, reflexões pedagógicas, dificuldades, nível de engajamento, soluções criativas e transformações conceituais. Assim como os outros instrumentos, esses registros foram analisados pela ATD.

1.4.4 Instrumento de geração de dados: análise documental

Por fim, a análise documental é um procedimento adotado para analisar dados "[...] recorre[ndo] a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico" (Fonseca, 2002, p. 32). Os documentos selecionados para compor esta categoria são: (i) PPP do curso de Letras Espanhol da Unioeste – Campus de Cascavel; (ii) atividades desenvolvidas pelos acadêmicos participantes nos aplicativos solicitados (iii) planos de aula produzidos pelos acadêmicos e (iv) relatório reflexivo do estágio supervisionado.

A escolha por utilizar quatro instrumentos metodológicos distintos (entrevista semiestruturada, gravações das aulas, diário de campo e análise documental) foi orientada pela necessidade de triangulação dos dados, procedimento fundamental em pesquisas qualitativas para garantir maior profundidade, amplitude e consistência às análises (Denzin; Lincoln, 2006).

Cada instrumento captura uma dimensão específica: as entrevistas revelam as percepções subjetivas e trajetórias formativas dos acadêmicos em relação às TD; as gravações documentam as interações concretas durante o processo de apropriação das tecnologias; o diário de campo registra observações contextuais e reflexões da pesquisadora não captadas pelos demais instrumentos; e a análise documental proporciona evidências das produções e aplicações pedagógicas desenvolvidas pelos participantes.

Na etapa analítica, os dados gerados por esses diferentes instrumentos foram confrontados e integrados por meio da Análise Textual Discursiva, permitindo identificar convergências, complementaridades e eventuais contradições entre o discurso e a prática dos participantes. Essa combinação de diferentes fontes de dados possibilitou uma compreensão mais ampla do processo formativo investigado,

aumentando a credibilidade e a validade da pesquisa ao corroborar evidências a partir de diferentes ângulos (Flick, 2009). Além disso, a multiplicidade de instrumentos nos possibilitou acompanhar longitudinalmente as transformações nas concepções e práticas dos acadêmicos em relação às TD no ensino de língua espanhola, desde suas experiências prévias até a aplicação concreta no contexto do estágio supervisionado.

1.4.5 Síntese da relação entre objetivos e instrumentos de geração de dados

Para garantir o rigor metodológico e a coerência investigativa, entendemos como fundamental estabelecer uma relação entre os objetivos propostos e os instrumentos de geração de dados selecionados. O **Quadro 6** apresenta uma síntese a fim de mapear como cada técnica de coleta de dados (entrevista semiestruturada, gravações de aulas, diário de campo e análise documental) articula-se aos objetivos específicos da pesquisa, demonstrando a complementaridade metodológica necessária para compreender o complexo processo de desenvolvimento de competências digitais na formação docente e seus impactos na prática pedagógica dos licenciandos.

Quadro 6 – Articulação de objetivos e instrumentos de geração de dados

Objetivos Específicos	Instrumentos de Geração de Dados
a) Analisar documentos curriculares: *Examinar as ementas propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas da Unioeste, Campus de Cascavel, identificando como e em que medida o uso de tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem é contemplado na formação oferecida e quais diretrizes são apresentadas;*	**Análise documental:** Estudo das ementas e diretrizes do Projeto Político Pedagógico do curso
b) Investigar a formação pedagógica no que tange às TD: *Por meio de uma entrevista semiestruturada aplicada aos estudantes do 4º ano do curso de Letras, verificar suas percepções, experiências e desafios acerca da integração das TD para o ensino e aprendizagem ao longo de sua formação;*	**Entrevista semiestruturada:** Aplicada aos estudantes do 4º ano do curso de Letras
c) ***Identificar recursos tecnológicos:*** *Selecionar e catalogar TD (aplicativos, sites educacionais e páginas web) com potencial pedagógico para mediações no ensino-aprendizagem de línguas, considerando critérios de acessibilidade, usabilidade e aplicabilidade ao contexto da educação básica e ao contexto específico do estágio supervisionado;*	**Análise documental:** Avaliação de aplicativos, sites educacionais e páginas web segundo critérios de acessibilidade, usabilidade e aplicabilidade
d) ***Analisar os Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA) produzidos pelos licenciandos:*** *Analisar criticamente os ODEA produzidos*	**Análise documental:** Estudo dos ODEA produzidos; **Gravações de aulas:** Registro da implementação dos

durante a intervenção pedagógica na disciplina de Prática de Ensino, investigando suas características técnico-pedagógicas, com base nos modelos teórico-metodológicos TPACK, SAMR e nos referenciais teóricos, a fim de compreender o desenvolvimento das competências digitais dos futuros professores no contexto da pesquisa-ação.	ODEA; **Diário de campo:** Anotações sobre o processo de criação e implementação
e) ***Verificar impactos formativos*****:** *Verificar as percepções dos estudantes sobre a experiência com TD por meio da análise de seus relatos reflexivos, após o estágio supervisionado, e de suas práticas observadas, identificando as aprendizagens, reflexões e possíveis transformações em suas concepções e práticas pedagógicas decorrentes da participação na pesquisa-ação.*	**Análise documental:** Análise dos relatos reflexivos dos estudantes participantes; **Diário de campo:** Registros de observações sobre as transformações nas concepções e práticas

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A articulação sistemática entre os objetivos específicos e os instrumentos de geração de dados, apresentada nesse quadro síntese, refletiu a abordagem multidimensional que adotamos na pesquisa-ação crítico-colaborativa. Buscamos não apenas capturar os aspectos formais e institucionais, mas também as vivências, percepções e produções dos licenciandos, o que nos possibilitou realizar uma análise aprofundada e abrangente do objeto estudado. Esse mapeamento metodológico constituiu a base para o desenvolvimento das etapas seguintes da investigação, fornecendo clareza sobre os procedimentos de coleta e análise que seguimos no trabalho de campo e na interpretação dos dados obtidos.

1.5 Corpora

O corpus que compõe essa pesquisa é constituído por: PPP do curso de Letras Espanhol da Unioeste – Campus de Cascavel; dados gerados a partir da entrevista semiestruturada aplicada aos discentes do 4º ano do referido curso; encaminhamentos pedagógicos e atividades desenvolvidas pelos acadêmicos a partir das aulas ministradas (os seis encontros mencionados no item anterior) apresentados aos discentes na disciplina de Prática de ensino; objetos digitais de ensino e aprendizagem produzidos pelos discentes e dados do relato reflexivo elaborado pelos acadêmicos sobre o estágio supervisionado.

A escolha dos aplicativos e sites foi feita a partir de análise dos dados obtidos na entrevista semiestruturada. Optamos por apresentar aos acadêmicos sites que eram desconhecidos para eles, fundamentando esta seleção em pesquisas anteriores

desenvolvidas pela autora e a orientadora desta tese. Esses estudos formam um percurso investigativo sobre TD no ensino de línguas: mapeamento sistemático de aplicativos eficazes para o ensino-aprendizagem de espanhol (Torrentes; Vergnano-Junger, 2021); análise da usabilidade pedagógica de recursos digitais para ensino de línguas estrangeiras (Oliveira; Torrentes, 2021a; Oliveira; Torrentes, 2021b); e estudo sobre a integração de recursos digitais na formação de professores de línguas (Torrentes; Meotti; Oliveira, 2023). Este conjunto de estudos ofereceu critérios fundamentados para a seleção de recursos digitais que combinam dentre outros critérios (expressos no **Quadro 7**) usabilidade técnica, potencial pedagógico e adequação ao contexto formativo de futuros professores de línguas, permitindo uma abordagem metodológica informada por evidências empíricas.

Quadro 7 – Critérios para seleção dos aplicativos utilizados na pesquisa

Critério	Descrição	Justificativa pedagógica
Acessibilidade	Aplicativos gratuitos ou com versões funcionais gratuitas, que não exigem pagamento para funcionalidades básicas	Permite o uso em instituições públicas
Usabilidade	Interface intuitiva que não demanda conhecimentos técnicos avançados para operação	Reduz barreiras de adoção por professores com diferentes níveis de letramento digital
Multilinguismo	Suporte em língua portuguesa/espanhola e/ou possibilidade de criação de conteúdo em qualquer idioma	Facilita o uso pelos licenciandos
Potencial didático	Capacidade de trabalhar diferentes habilidades linguísticas (compreensão/produção oral e escrita)	Permite desenvolvimento das competências comunicativas
Adaptabilidade	Possibilidade de customização de conteúdos para diferentes níveis e contextos de ensino	Facilita adequação às necessidades específicas dos estudantes
Compatibilidade	Funcionamento em diferentes dispositivos (computadores, *tablets, smartphones*)	Amplia possibilidades de uso em contextos tecnológicos diferentes
Inovação pedagógica	Oferece abordagens diferenciadas das encontradas em materiais didáticos tradicionais	Proporciona novas formas de interação com o conteúdo linguístico
Potencial de engajamento	Elementos que promovem motivação e participação ativa dos estudantes	Favorece processos de aprendizagem significativa[16] e autônoma
Feedback	Fornece retorno imediato ou possibilita avaliação do processo de aprendizagem	Permite acompanhamento do desenvolvimento linguístico
Desconhecimento prévio	Aplicativos não mencionados pelos participantes nas entrevistas iniciais	Expande o repertório tecnológico-pedagógico dos futuros professores

[16] Ancoramos nossa reflexão na Teoria da Aprendizagem Significativa, proposta por David Ausubel, desenvolvida a partir da década de 1960, com base nos estudos de Moreira (2006). Essa teoria nos ajuda a compreender que a aprendizagem se torna mais efetiva quando as novas informações são integradas, de maneira significativa, aos conhecimentos prévios dos aprendizes. Ao favorecer essa conexão, ampliam-se as possibilidades de construção de sentidos, promovendo não apenas a retenção dos conteúdos, mas, sobretudo, uma compreensão mais profunda.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Realizamos a seleção dos aplicativos para cada categoria temática (vídeos, imagens, atividades avaliativas, atividades interativas, gamificação e espanhol) com base nos critérios apresentados no **Quadro 7**. Nosso processo avaliativo, fundamentado nas pesquisas anteriores já mencionadas, priorizou TD que, além de atenderem aos requisitos técnicos de acessibilidade e usabilidade, apresentassem potencialidades pedagógicas alinhadas às especificidades do ensino de línguas. Buscamos, particularmente, selecionar aplicativos que fossem desconhecidos pelos participantes, conforme identificado nas entrevistas iniciais, com o objetivo de ampliar seu repertório de recursos tecnológicos para a prática docente. Cada aplicativo selecionado atendeu a pelo menos sete dos dez critérios estabelecidos, garantindo um equilíbrio entre facilidade de uso, relevância pedagógica e potencial.

Tendo apresentado o corpus da pesquisa, no próximo tópico, passamos para a apresentação dos participantes.

1.6 Participantes Da Pesquisa

Quanto aos participantes da pesquisa, são os acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Cascavel matriculados na disciplina de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, disciplina do 4 ano da habilitação em Língua Espanhola. A turma do momento da coleta de dados era composta por apenas quatro discentes, todos aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE.

Os participantes da pesquisa incluem três mulheres e um homem, refletindo a predominância feminina na docência, fenômeno amplamente documentado não apenas no contexto do ensino da língua espanhola, mas na educação brasileira como um todo. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2021 (INEP, 2022), as mulheres correspondem a aproximadamente 70% dos ingressantes em cursos de licenciatura no Brasil. Além da questão de gênero, o grupo apresenta heterogeneidade etária significativa (variando de 23 a 45 anos), o que enriquece a pesquisa ao proporcionar perspectivas geracionais distintas sobre o uso de tecnologias digitais. Esta diversidade etária é particularmente relevante para o estudo, pois permite analisar como indivíduos com diferentes históricos de exposição às tecnologias

percebem e se apropriam das TD em contextos educacionais. Ademais, os participantes declararam experiência docente nas seguintes áreas: português como língua adicional (PLA) e crioulo haitiano. Uma terceira atuava num preparatório para vestibular e outra estava em licença maternidade, o que proporciona visões complementares sobre a aplicabilidade das tecnologias em diversos contextos educacionais.

No **Quadro 8** apresentamos o perfil dos participantes, contemplando informações sociodemográficas e acadêmico-profissionais relevantes para a contextualização dos resultados. Além das categorias básicas como idade, sexo e formação, incluímos dados sobre experiência docente prévia, áreas de atuação e familiaridade com tecnologias digitais. Estes elementos são fundamentais para a análise, pois, como apontam Koehler e Mishra (2009), as experiências prévias dos docentes com TD, tanto em contextos pessoais quanto profissionais, influenciam significativamente suas concepções e práticas pedagógicas com TD.

Quadro 8 – Perfil detalhado dos participantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Sexo	Formação acadêmica	Experiência docente	Contato inicial com TD	Autoavaliação sobre uso de TD
Alfonsina	23	Feminino	Primeira graduação em Letras	Cursinho pré-vestibular (2 anos)	Aos 10 anos (computador doméstico)	Considera-se usuária intermediária, com facilidade para aprender novos aplicativos
Isabel	23	Feminino	Primeira graduação em Letras	Sem experiência docente formal, em atividades domiciliares devido à licença maternidade	Aos 12 anos (laboratório escolar)	Usuária básica, prefere aplicativos intuitivos e apresenta certa insegurança com novas tecnologias
Miguel	45	Masculino	Primeira graduação em Letras	Crioulo haitiano (3 anos)	Aos 25 anos (ambiente profissional)	Usuário básico-intermediário, autodeclara "resistência inicial" superada gradualmente
Rosalía	25	Feminino	Primeira graduação em Letras	PLE (2 anos)	Aos 9 anos (ambiente doméstico e escolar)	Usuária avançada, exploradora ativa de novas tecnologias

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Para preservar a identidade dos participantes e, ao mesmo tempo, estabelecer uma conexão simbólica com o campo de estudo, optamos por atribuir pseudônimos baseados em renomados escritores de língua espanhola. A escolha por Miguel (em referência a Miguel de Cervantes), Rosalía (homenageando Rosalía de Castro), Alfonsina (evocando Alfonsina Storni) e Isabel (inspirado em Isabel Allende) não é meramente estilística. Ela incorpora uma dimensão cultural significativa à pesquisa, reforçando a valorização da literatura hispânica no contexto da formação em Letras-Espanhol, contemplando a representatividade geográfica, incluindo autores de diferentes países hispânicos (Espanha e América Latina).

Após a definição dos participantes, o próximo item apresenta o cenário específico no qual este estudo se desenvolve. Os contextos institucional, geográfico e pedagógico são elementos essenciais para a compreensão das dinâmicas observadas e dos dados coletados ao longo do processo investigativo.

1.7 Contexto da Pesquisa

A pesquisa tem como lócus a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), especificamente o curso de Letras Português e Espanhol e respectivas Literaturas do Campus de Cascavel. Fundado em 2006, o curso integra um projeto educacional estratégico para a região fronteiriça, considerando sua proximidade geográfica e econômica com os países do Mercosul. A Unioeste, como universidade multicampi, está inserida em uma região de significativa importância geopolítica, econômica e cultural para o Brasil. A região Oeste do Estado do Paraná abrange 50 municípios, é um território de tríplice fronteira, fazendo divisa com outros dois países do Mercosul: Paraguai e Argentina, ambos países hispanófonos, o que isoladamente já justificaria a importância do ensino e aprendizagem de Língua Espanhola, assim como políticas linguísticas em prol desse ensino.

Apesar da proximidade fronteiriça, a região não apresenta uma comunidade bilíngue consolidada, o que reforça a necessidade de formação específica de professores de espanhol para atender às demandas educacionais e culturais locais (Ribeiro; Oliveira, 2018). Ainda conforme Ribeiro e Oliveira (2018) argumentam, um contexto fronteiriço sem políticas linguísticas que favoreçam o plurilinguismo não garante uma comunidade bilíngue ou multilíngue.

O campus de Cascavel, sede da reitoria, está situado na cidade capital da região, que possui população de 348.051 habitantes segundo o Censo 2022 (IBGE, 2022), e caracteriza-se como um polo educacional que atrai estudantes de diversos municípios circunvizinhos (**Figura 2**).

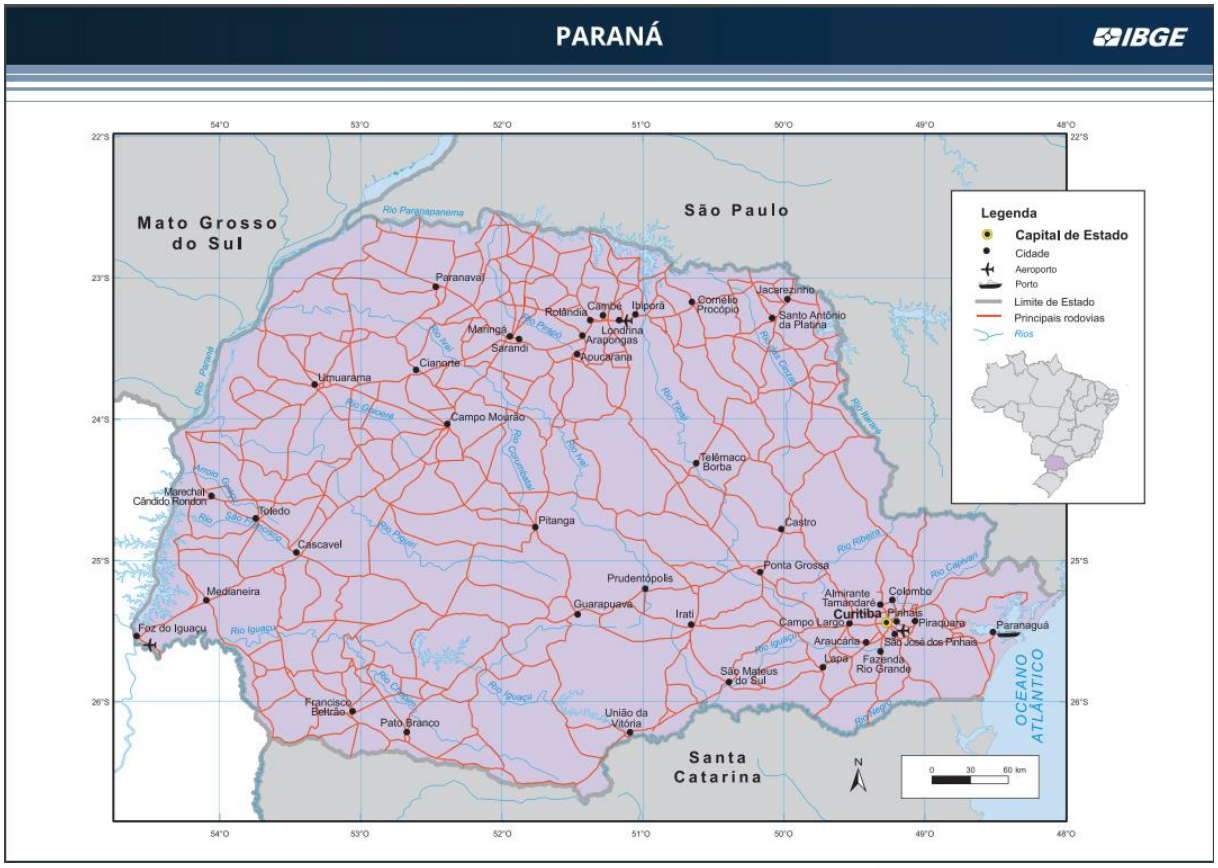


Figura 2 – Mapa do Estado do Paraná
Fonte: IBGE, 2010.

A Unioeste constitui-se como uma instituição universitária estadual de estrutura multicampi, distribuída geograficamente em cinco municípios do oeste e sudoeste paranaense: Cascavel (reitoria), Foz do Iguaçu, Toledo, Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão. Dentre os cinco campi que compõem esta universidade, três deles oferecem o curso de Letras Espanhol, conforme detalhado no **Quadro 9**.

Quadro 9 – Relação dos cursos de Letras nos campi da Unioeste

Campus	Há oferta do Curso de Letras?	Habilitação
Cascavel	Sim	• Letras - Língua Portuguesa e **Língua Inglesa** e Respectivas Literaturas; • Letras - Língua Portuguesa e **Língua Italiana** e Respectivas Literaturas

		• Letras - Língua Portuguesa e **Língua Espanhola** e Respectivas Literaturas
Francisco Beltrão	Não	-----
Foz do Iguaçu	Sim	• Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas • Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas
Marechal Cândido Rondon	Sim	• Letras - Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas e Língua Alemã • Letras - Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Respectivas Literaturas • Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas
Toledo	Não	---
EAD	Sim	• Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - **Libras** e Literaturas Brasileira e Surda

Fonte: https://www.unioeste.br/portal/comunidade-unioeste/cursos (2022)

Conforme visto no **Quadro 9**, a oferta e distribuição dos cursos de Letras na Unioeste é uma configuração estratégica, com presença em três dos cinco campi físicos (Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon), além da modalidade EAD. Esta distribuição geográfica parece responder tanto às particularidades históricas e culturais de cada localidade quanto ao contexto fronteiriço da região, evidenciado pela presença consistente da habilitação em Língua Espanhola em todos os campi que ofertam o curso.

A diversidade de habilitações oferecidas – incluindo Inglês, Espanhol, Italiano, Alemão e Libras – demonstra uma política institucional sensível às especificidades regionais, contemplando tanto a herança imigratória (italiana em Cascavel e germânica em Marechal Cândido Rondon) quanto as demandas contemporâneas por inclusão, representada pelo curso de Libras na modalidade EAD. Esta configuração resulta de uma complexa interação entre fatores históricos, geopolíticos e socioculturais que caracterizam o Oeste paranaense como região multicultural e de fronteira.

Na **Figura 3** está representada a região onde se encontram os cinco campi da Unioeste (em vermelho) e os campi que há o curso de Letras (em roxo).

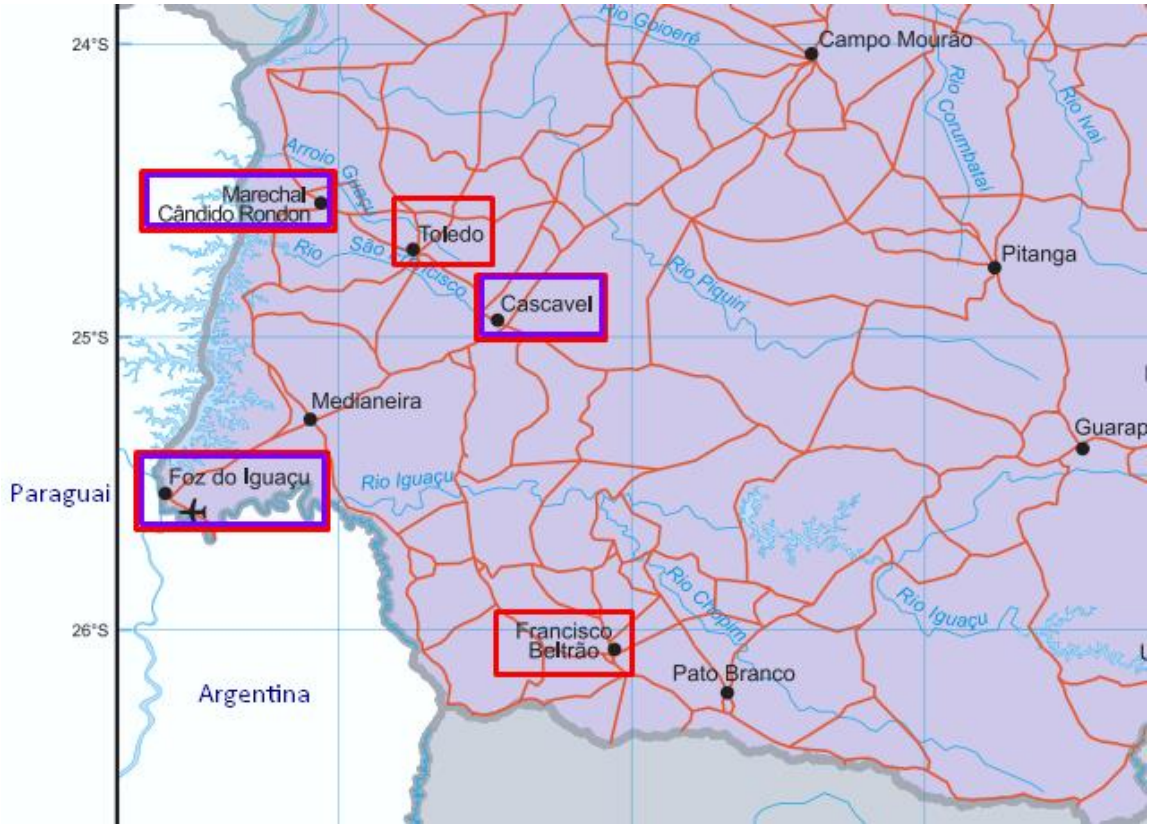


Figura 3 – Mapa da região Oeste do Estado do Paraná
Fonte: Adaptado de IBGE, 2010.

O curso de Letras na Unioeste, Campus de Cascavel, é denominado de Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas, teve seu início em 2006, apresentando a seguinte caracterização: oferta no turno matutino, com duração de quatro anos, perfazendo uma carga horária total de 3.396 horas.

O curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas foi concebido para atender às demandas regionais por profissionais qualificados para o ensino de espanhol, especialmente considerando o contexto fronteiriço do Oeste do Estado do Paraná. Sua estrutura curricular está organizada em um eixo comum de formação em Língua Portuguesa e Literaturas e um eixo específico de formação em Língua Espanhola, contemplando disciplinas de língua, literatura, linguística, práticas de ensino e formação pedagógica geral. Esta organização busca promover a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos, conforme preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras (Parecer CNE/CES 492/2001) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 02/2015).

A matriz curricular do curso evidencia a preocupação com a formação integral do professor de espanhol, prevendo espaços para a reflexão sobre práticas de ensino e aprendizagem. Contudo, ao analisar o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPP), nota-se que não há disciplinas específicas dedicadas às TD no ensino de línguas, tema que aparece diluído em outras disciplinas ou dependente da iniciativa individual dos docentes. Esta configuração curricular representa um desafio para a formação tecnológica dos futuros professores, especialmente considerando as demandas contemporâneas por práticas pedagógicas digitalmente mediadas, aspecto diretamente relacionado ao objeto desta pesquisa.

As disciplinas de Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado compõem um eixo formativo essencial, regulamentado pela Resolução CNE/CP 02/2002, que determina sua oferta a partir da segunda metade do curso com carga horária mínima de 400 horas. Na estrutura curricular da Unioeste, Campus de Cascavel, essas disciplinas foram distribuídas do 2º ao 4º ano, criando um percurso formativo contínuo que permite ao acadêmico vivenciar gradualmente os desafios da prática docente. Esta configuração curricular proporciona experiências diversificadas nos contextos de ensino de língua portuguesa, literatura e língua espanhola, possibilitando a construção de saberes docentes práticos e reflexivos. O **Quadro 10** apresenta a organização dessas disciplinas, que totalizam 476 horas, superando o mínimo estabelecido pela legislação e demonstrando o compromisso institucional com a dimensão prática da formação docente.

Quadro 10 – Disciplinas da Estrutura Curricular

Descrição	Carga Horária (horas)	Oferta	Série
Atividades Acadêmicas Complementares	200	Anual	-
Estudos Linguísticos I	68	Anual	1º ano
História e Formação da Língua Portuguesa	68	Anual	1º ano
Leitura e Produção Textual	136	Anual	1º ano
Literatura Clássica	68	Anual	1º ano
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	68	Anual	1º ano
Cultura Brasileira	68	Semestral	1º ano 1º semestre
Introdução aos Estudos Literários I	68	Semestral	1º ano 1º semestre
Língua Espanhola I	68	Semestral	1º ano 1º semestre
Tópicos de Cultura Hispânica	68	Semestral	1º ano 1º semestre
Introdução aos Estudos Literários II	68	Semestral	1º ano 2º semestre

Descrição	Carga Horária (horas)	Oferta	Série
Língua Espanhola II	68	Semestral	1º ano 2º semestre
Estudos Linguísticos II	68	Anual	2º ano
Iniciação à Pesquisa em Linguagem	68	Anual	2º ano
Linguística do Texto e do Discurso	136	Anual	2º ano
Morfologia Fonética e Fonologia do Português	68	Anual	2º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas	**68**	**Anual**	**2º ano**
Literatura Brasileira I	68	Semestral	2º ano 1º semestre
Literatura Portuguesa I	68	Semestral	2º ano 1º semestre
Língua Espanhola III	68	Semestral	2º ano 1º semestre
Literatura Brasileira II	68	Semestral	2º ano 2º semestre
Literatura Portuguesa II	68	Semestral	2º ano 2º semestre
Língua Espanhola IV	68	Semestral	2º ano 2º semestre
Libras	68	Semestral	3º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas I	**136**	**Anual**	**3º ano**
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	**136**	**Anual**	**3º ano**
Sintaxe do Português I	68	Semestral	3º ano
Literatura Brasileira III	68	Semestral	3º ano 1º semestre
Literatura de Língua Espanhola I	68	Semestral	3º ano 1º semestre
Língua Espanhola V	68	Semestral	3º ano 1º semestre
Literatura Brasileira IV	68	Semestral	3º ano 2º semestre
Literatura de Língua Espanhola II	68	Semestral	3º ano 2º semestre
Língua Espanhola VI	68	Semestral	3º ano 2º semestre
Literatura Infantil e Juvenil	68	Anual	4º ano
Literatura Universal	68	Semestral	4º ano
Monografia	68	Anual	4º ano
Optativa	68	Semestral	4º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa	**68**	**Anual**	**4º ano**
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II	**68**	**Anual**	**4º ano**
Sintaxe do Português II	68	Anual	4º ano
Literatura Hispano-Americana I	68	Semestral	4º ano 1º semestre
Língua Espanhola VII	68	Semestral	4º ano 1º semestre
Literatura Hispano-Americana II	68	Semestral	4º ano 2º semestre

Descrição	Carga Horária (horas)	Oferta	Série
Língua Espanhola VIII	68	Semestral	4º ano 2º semestre

Fonte: https://www.unioeste.br

Como destacado no **Quadro 10**, as disciplinas de práticas de ensino se distribuem ao longo de três anos letivos, sendo 2º, 3º e 4º anos, conforme descrito no **Quadro 12**.

Quadro 11 – Estrutura curricular completa: disciplinas por ano e carga horária

DISTRIBUIÇÃO CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	% DO TOTAL
1º ANO	**816h**	**23,8%**
Núcleo Comum (Língua Portuguesa e Fundamentos)	544h	15,9%
Específicas de Língua Espanhola	272h	7,9%
2º ANO	**896h**	**26,1%**
Núcleo Comum (Língua Portuguesa e Fundamentos)	544h	15,9%
Específicas de Língua Espanhola	272h	7,9%
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas	68h	2,0%
3º ANO	**816h**	**23,8%**
Núcleo Comum (Língua Portuguesa e Fundamentos)	272h	7,9%
Específicas de Língua Espanhola	272h	7,9%
Prática de Ensino (Português e Espanhol)	272h	7,9%
4º ANO	**748h**	**21,8%**
Núcleo Comum (Língua Portuguesa e Fundamentos)	204h	5,9%
Específicas de Língua Espanhola	272h	7,9%
Práticas de Ensino (Português e Espanhol)	136h	4,0%
Optativas e Trabalho de Conclusão	136h	4,0%
Atividades Acadêmicas Complementares	**200h**	**5,8%**
CARGA HORÁRIA TOTAL	**3.480h**	**100%**

Fonte: Elaborado pela autora, 2022; com base no PPP do curso.

As disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado são distribuídas estrategicamente ao longo do curso. Conforme Pimenta (2019), o estágio docente constitui um componente fundamental na formação docente que transcende a mera aplicação técnica de conhecimentos. Para os futuros professores de línguas e literaturas, essas disciplinas proporcionam experiências práticas em contextos reais com supervisão e orientação, permitindo que os licenciandos, a partir dos referenciais teóricos, conheçam e analisem o contexto educacional na prática, também desconstruam preconceitos sobre a profissão e desenvolvam um olhar reflexivo sobre suas práticas pedagógicas.

No quarto ano do curso, os discentes da turma de Espanhol realizam os estágios denominados "prática de ensino"[17], que compreendem uma carga horária

[17] A disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II e respectivas Literaturas (68 horas) contempla: fundamentos do ensino de Língua e Literatura Espanhola e

total de 20 horas na escola, sendo 12 horas dedicadas à regência de aulas e 8 horas destinadas à observação. Durante essas práticas, os acadêmicos recebem orientação contínua de seus professores orientadores e também da professora regente da disciplina.

Quadro 12 – Disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado

Descrição	Carga Horária (horas)	Oferta	Série
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Línguas	68h	Anual	2º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas I	136h	Anual	3º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa	136h	Anual	3º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Literaturas em Língua Portuguesa	68h	Anual	4º ano
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II	68h	Anual	4º ano

Fonte: https://www.unioeste.br

Como evidenciado no **Quadro 12**, a disciplina “Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola II”, ofertada no 4º ano, constitui o contexto específico desta pesquisa. Esta disciplina representa o momento culminante da formação prática do futuro professor de espanhol, quando os acadêmicos devem mobilizar conhecimentos construídos ao longo do curso para planejar, executar e avaliar situações de ensino em contextos reais. Conforme estabelecido em sua ementa, a disciplina visa “promover a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos necessários à atuação docente no ensino de língua espanhola, com ênfase na análise crítica e reflexiva da prática pedagógica” (UNIOESTE, 2019).

A escolha desta disciplina como lócus da pesquisa justifica-se por seu potencial para integração das TD em práticas pedagógicas concretas, permitindo observar como os licenciandos mobilizam (ou não) conhecimentos tecnológicos em suas propostas didáticas. Ademais, por se tratar de momento final da formação inicial, esta disciplina oferece condições privilegiadas para investigar o resultado do processo formativo no que tange às TD, evidenciando tanto os avanços quanto as lacunas dessa formação. Esta investigação alinha-se, portanto, ao objetivo geral da pesquisa

respectivas literaturas no Ensino Médio (26 horas); observação analítica da realidade e da organização escolar, bem como do processo de ensino-aprendizagem (08 horas); planejamento e elaboração de plano de aula para a regência (10 horas); regência de turma no Ensino Médio (12 horas); e atividades relativas ao Seminário de Práticas de Estágio (12 horas) (Art.19, UNIOESTE, 2021).

de analisar os efeitos da proposição e desenvolvimento de práticas de ensino mediadas por TD na formação de professores de espanhol.

Tendo caracterizado o contexto institucional específico em que esta pesquisa se desenvolve, com suas particularidades curriculares e regionais, torna-se fundamental situá-la no panorama mais amplo das investigações sobre tecnologias digitais na formação inicial de professores de línguas. A análise do estado da arte permite identificar como outros pesquisadores têm abordado questões semelhantes em diferentes contextos, revelando tendências, lacunas e possibilidades de contribuição original. Este mapeamento da produção acadêmica recente no campo fornece não apenas justificativa para a relevância desta investigação, mas também parâmetros comparativos que ajudarão a interpretar os dados obtidos no contexto específico da Unioeste. A seguir, apresentamos uma revisão sistemática da literatura produzida nos últimos anos sobre a temática das TD na formação inicial de professores, com ênfase nas licenciaturas em Letras.

1.8 Estado da Arte

Nesta etapa da pesquisa, mapeamos o estado da arte com o objetivo de identificar as produções acadêmicas desenvolvidas nos últimos dez anos que dialogam diretamente com a temática investigada. Nosso intuito foi compreender como a integração das TD tem sido abordada na formação inicial de professores de línguas, de modo a fundamentar teórica e metodologicamente nossa investigação, bem como evidenciar sua originalidade no cenário acadêmico atual.

Para tanto, realizamos buscas em duas bases de dados: TEDE/Unioeste e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Realizamos buscas no Catálogo da CAPES utilizando descritores como 'TD', 'formação inicial de professores de línguas' e 'estágio supervisionado', visando identificar estudos diretamente relacionados com os temas centrais desta pesquisa, utilizando os seguintes descritores, combinados por operadores booleanos: ("TD" OR "Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação" OR "TIC" OR "Tecnologias Digitais") AND ("formação inicial" OR "formação de professores") AND ("Letras" OR "ensino de línguas" OR "licenciatura em Letras") AND ("prática de ensino" OR "estágio supervisionado").

A Figura 4 apresenta o percurso metodológico adotado na realização da busca, detalhando a estrutura dos descritores empregados, os critérios aplicados e os

parâmetros que orientaram a seleção dos estudos que constituem o corpus desta análise.

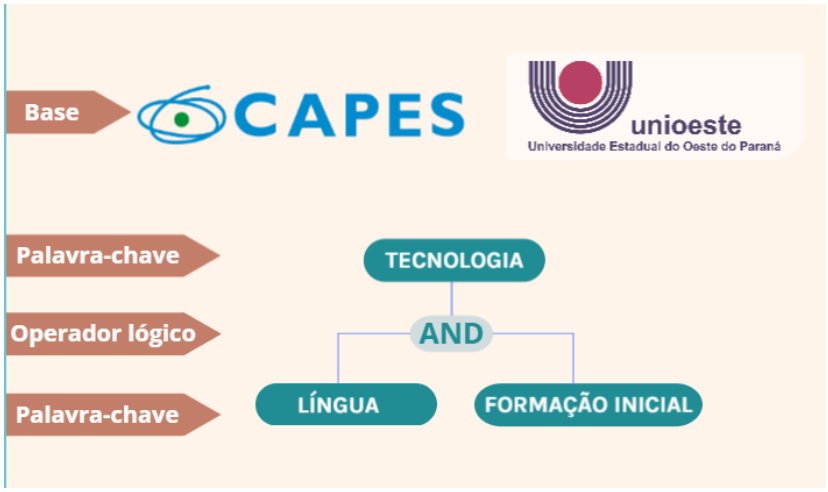


Figura 4 – Estrutura de busca do Estado da Arte
Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Foram encontrados 113 trabalhos apenas da grande área de conhecimento: Linguística, Letras e Artes, considerando o período de 2015 a 2024. Os critérios de inclusão e exclusão estão representados na Figura 5 a seguir:

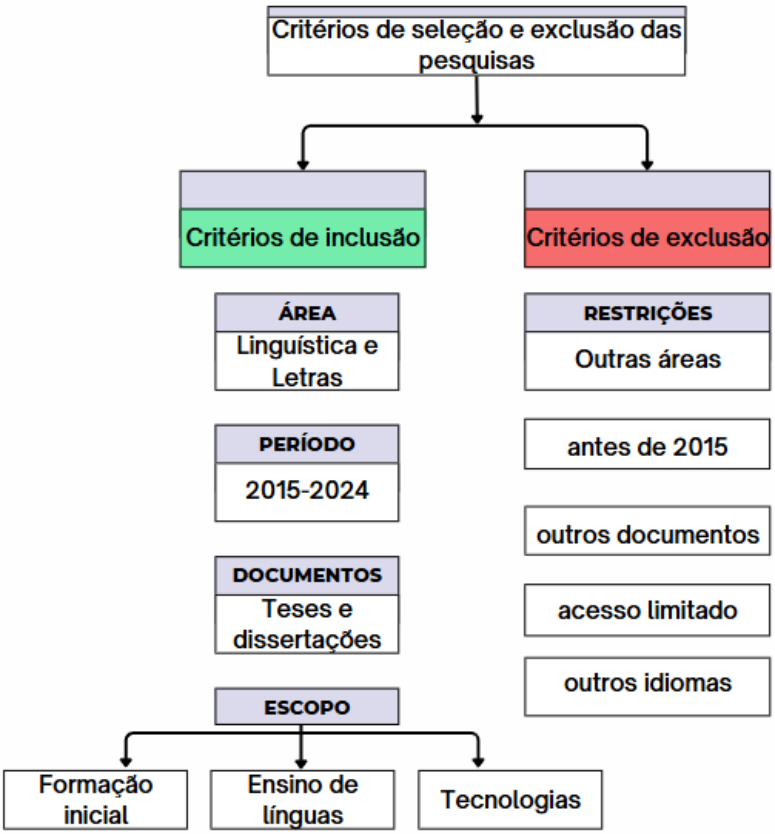


Figura 5 – Critérios de inclusão e exclusão
Fonte: Elaborado pela autora desta tese, 2024

No desenvolvimento desta etapa da pesquisa, definimos critérios de inclusão e exclusão com o objetivo de assegurar o rigor metodológico e a relevância dos estudos selecionados para a composição do estado da arte. Inicialmente, optamos por excluir trabalhos provenientes de áreas do conhecimento que não estivessem vinculadas à grande área de Linguística, Letras e Artes. Da mesma forma, desconsideramos estudos que, embora inseridos nessa grande área, não apresentassem aderência direta aos campos específicos de Linguística ou de Letras.

Adotamos, ainda, um recorte temporal, restringindo a busca ao período de 2015 a 2024. Tal delimitação visou garantir a contemporaneidade das discussões e a consonância dos achados com os avanços mais recentes no campo da formação inicial de professores de línguas e na integração das TD. Além disso, foram excluídas publicações cujo texto completo não estivesse disponível para análise, produções redigidas em idiomas diferentes do português e documentos que, embora tangenciassem a temática, não dialogavam diretamente com o escopo específico desta investigação.

A partir da triagem inicial dos títulos, identificamos 113 trabalhos. Destes, 96 foram excluídos por não apresentarem relação com a temática delimitada. Na sequência, analisamos os resumos dos 30 trabalhos restantes, assegurando sua pertinência ao objeto de estudo, considerando tanto os descritores utilizados quanto a adequação dos conteúdos às perguntas de pesquisa. Nos casos em que os descritores não estavam explicitamente presentes nos títulos, realizamos igualmente a leitura dos resumos para confirmar sua adequação temática.

Esse processo rigoroso de análise resultou na seleção de 16 trabalhos considerados relevantes para nossa pesquisa, sendo três teses e treze dissertações, os quais foram submetidos a análise. Complementarmente, realizamos buscas específicas na base de dados da TEDE/Unioeste. Na primeira busca, realizada em 2021, utilizamos os descritores “tecnologia*” AND “língua*” AND “formação inicial”, dos quais resultou apenas um trabalho. Repetimos a busca em 2023, utilizando os mesmos descritores, o que possibilitou localizar um segundo trabalho, publicado em 2022. Ambas as produções estão sistematizadas no **Quadro 13** e compõem, juntamente com os demais estudos selecionados, o corpus que fundamenta nossa análise do estado da arte.

Quadro 13 - Resultados das pesquisas nos bancos de teses

Autor	Título	Nível	Ano
FADINI, Karina Antônia	Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia	Mestrado em Linguística	2016
GOMES, Fernanda Santana	Formação docente e os desafios do Letramento Digital: (re)construindo identidades	Mestrado em Letras	2016
SILVA, Elisângela Pereira da	Letramento Informacional Digital na Formação Inicial e Continuada de professores de Letras	Mestrado em Letras	2016
MARTINS, Cleide Martinez da Silva	Reflexões acerca da formação inicial quanto ao preparo do professor de Português para o uso das TIC em sala de aula	Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia	2017
MELO, Ariane Macedo	Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais: o aluno e o professor, o piloto e o navegador	Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	2017
ALMEIDA, Wallace Carrico	Atos de Currículo na Perspectiva de App-Learning	Mestrado em Educação	2018
MORAIS, Agnes Priscila Martins	Metodologias Ativas na Formação Inicial de Professores: Análise de Práticas Vivenciadas no Ensino Superior	Mestrado Profissional em Educação	2018
ARAÚJO, Elaine Aparecida de	O desenvolvimento profissional docente para a mediação pedagógica das TDs na educação básica: um estado da questão das produções acadêmicas das IES públicas do Triângulo Mineiro (2007 a 2017)	Mestrado em Educação	2019
MORAIS, Alex Nery	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Processo de Ensino do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	Mestrado em Ensino	2020
MACHADO, Renata Lopes	Metodologias ativas e tecnologias digitais em rede: dialogismo e interatividade no Ensino Superior	Doutorado em Educação	2020
ALEXANDRE, Gabriel Guimarães	Práticas Letradas de Gamificação: Estudo do Processo de Textualização no Ensino Superior	Mestrado em Estudos Linguísticos	2020
BARROS, Anne Letícia de Sousa Cipriano	Metodologia Ativa com uso de dispositivos móveis no ensino superior: propostas didáticas para o ensino de língua espanhola	Mestrado Profissional em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior	2020
SILVA, Ana Márcia dos Santos Honorato	A pedagogia dos multiletramentos no curso de letras: um estudo de caso em Pernambuco	Mestrado Profissional em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares	2021
ANJOS, Rosana Abutakka Vasconcelos dos	Cultura digital e aprendizagens: a transcendência dos espaços instituídos na formação no ensino superior	Doutorado em Educação	2021
TONON, Thiarles Cristian Aparecido	O Google Classroom no contexto de um curso de formação para docentes do Ensino Superior	Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias	2021
SOUSA, Wellington Barbosa de	O licenciando de Letras: Práticas (multi)letradas no ensino superior	Mestrado em Linguagem e Ensino	2021

Fonte: Elaborado pela autora, 2024 adaptado de http://tede.unioeste.br/

Ao realizarmos a análise comparativa entre os estudos mapeados no estado da arte e os achados desta investigação, identificamos tanto aproximações quanto distanciamentos de ordem metodológica, teórica e prática, os quais contribuem para evidenciar a originalidade e a relevância deste trabalho.

Observamos que, de modo geral, os trabalhos analisados priorizam abordagens predominantemente descritivas, de caráter instrumental e, por vezes, pontual no que se refere ao uso das TD no contexto da formação inicial docente. Verificamos que uma parcela expressiva dessas pesquisas se concentra na exploração de ferramentas ou recursos tecnológicos isolados, com foco na aplicabilidade técnica, mas com reduzido aprofundamento na articulação crítica entre teoria e prática pedagógica. Do mesmo modo, constatamos uma menor ênfase na reflexão sobre os processos formativos que deveriam orientar a integração das TD, aspecto que se constitui como eixo central da proposta desenvolvida em nossa investigação.

Constatamos, assim como discutimos nas considerações finais, uma lacuna recorrente entre o uso social das tecnologias e sua efetiva transposição didática no âmbito da formação inicial. Este dado é corroborado por estudos como os de Breda (2015) e Martins (2017), que apontam que, frequentemente, as experiências formativas relacionadas às TD ficam restritas a projetos extracurriculares, como o PIBID, sem serem incorporadas de forma estruturada e sistemática no currículo obrigatório dos cursos de Letras. Nossa pesquisa avança nesse sentido ao propor uma intervenção formativa situada diretamente no contexto da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, integrando as TD de maneira contínua, planejada e reflexiva.

Por outro lado, investigações como as de Paiva (2022) e Silva (2021) dialogam metodologicamente com nossa proposta, especialmente pelo uso da pesquisa-ação crítico-colaborativa e pela valorização das práticas de multiletramentos e de abordagens translíngues em contextos específicos. Contudo, diferenciamo-nos desses trabalhos por adotarmos como foco principal a mediação pedagógica das TD no estágio supervisionado, com sólida fundamentação nos modelos teóricos TPACK e SAMR, que orientaram não apenas a reflexão, mas também o desenvolvimento de práticas pedagógicas concretas.

De maneira convergente, os trabalhos de Melo (2017), Fadini (2016) e Gomes (2016) também identificam desafios relacionados às percepções ambíguas dos licenciandos sobre o uso das TD, ora entendidas como aliadas, ora como obstáculos. Este cenário ressoa diretamente com nossos achados, que revelam que, embora os acadêmicos apresentem familiaridade no uso pessoal das TD, a transposição desse uso para práticas pedagógicas críticas, criativas e contextualizadas ainda representa um desafio formativo, que buscamos enfrentar por meio de uma intervenção prática, acompanhada e reflexiva.

Estudos como os de Machado (2020) e Almeida (2018) reforçam a relevância das metodologias ativas e da mobilidade digital no processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de integrar práticas educacionais alinhadas à cibercultura. Nossa investigação não apenas valida esses achados, mas amplia essa perspectiva ao demonstrar que, no contexto do estágio supervisionado, a adoção de metodologias ativas mediadas por TD exige intencionalidade pedagógica, acompanhamento sistemático e uma ressignificação da prática docente.

De forma igualmente significativa, os trabalhos de Araújo (2019), Anjos (2021) e Tonon (2021) convergem ao defender que a formação docente deve superar uma lógica instrumental, promovendo competências digitais que estimulem a autonomia, a autoria e o desenvolvimento profissional crítico dos futuros professores. Esse é, inclusive, um dos eixos estruturantes da proposta desenvolvida em nossa pesquisa, que articula cibercultura, multiletramentos e desenvolvimento do conhecimento tecnopedagógico, conforme orientam os modelos TPACK e SAMR.

Destacamos, ainda, a proximidade dos trabalhos de Barros (2020) e Morais (2018) com os achados deste estudo, uma vez que ambos validam a eficácia das metodologias ativas na formação inicial, especialmente no ensino de línguas. Nossa pesquisa aprofunda essa discussão, incorporando as metodologias ativas como eixo central do desenvolvimento das competências digitais pedagógicas no contexto do estágio supervisionado em Letras-Espanhol, promovendo práticas inovadoras, colaborativas e alinhadas às demandas educacionais contemporâneas.

De modo geral, a análise do estado da arte confirma a escassez de pesquisas que abordem especificamente a integração crítica e sistemática das TD no ensino de espanhol e, mais especificamente, no contexto do estágio supervisionado. Este dado evidencia a originalidade da presente investigação, que não se limita a um mapeamento das dificuldades ou à proposição teórica de soluções, mas se materializa

em uma proposta formativa concreta, avaliada e construída colaborativamente com os acadêmicos participantes.

Portanto, a contribuição original deste trabalho reside na articulação entre uma abordagem metodológica crítico-colaborativa, fundamentada teoricamente na cibercultura, nos multiletramentos e nos modelos TPACK e SAMR, e uma intervenção efetiva no currículo da formação inicial, com foco na apropriação pedagógica, crítica e reflexiva das TD. Diferentemente da maioria dos estudos analisados, que permanecem em níveis descritivos ou prescritivos, nossa pesquisa implementa ações formativas concretas, monitoradas processualmente e avaliadas em sua eficácia para a transformação das práticas pedagógicas.

Este movimento não apenas dialoga com o estado da arte, mas também avança significativamente na superação da histórica dicotomia entre teoria e prática na formação docente. Como reiteramos em nossas considerações finais, formar professores para uma realidade marcada pela cultura digital não se resume ao domínio técnico das TD, mas exige o desenvolvimento de uma cultura pedagógica crítica, criativa e ética, capaz de ressignificar práticas e ampliar os horizontes formativos no ensino de línguas.

Diante do exposto, apresentamos nesta pesquisa contribuições originais que a diferenciam dos estudos anteriores sobre tecnologias na formação de professores de línguas em múltiplas dimensões. Primeiramente, enquanto a maioria das investigações neste campo tem se concentrado no ensino de inglês como língua estrangeira (Paiva, 2013; Leffa, 2016), este estudo focaliza especificamente a formação de professores de espanhol, uma área com significativa lacuna de pesquisas no contexto brasileiro, especialmente após as mudanças nas políticas linguísticas para o ensino desta língua. Em segundo lugar, o contexto fronteiriço onde a pesquisa se desenvolve oferece um cenário singular para investigar a formação tecnológica docente, pois apresenta especificidades sociolinguísticas e geopolíticas que impactam diretamente as concepções e práticas pedagógicas dos futuros professores.

Do ponto de vista metodológico, esta investigação inova ao articular a pesquisa-ação crítico-colaborativa com a Análise Textual Discursiva, combinação pouco explorada nos estudos sobre TD na formação docente, que frequentemente limitam-se a abordagens descritivas ou experimentais. Esta articulação metodológica permite não apenas documentar práticas, mas intervir no processo formativo e

analisar criticamente as transformações nas concepções dos licenciandos, captando a dimensão discursiva da apropriação tecnológico-pedagógica. Ademais, diferentemente de estudos que examinam isoladamente TD específicas ou disciplinas tecnológicas, esta pesquisa investiga a integração das TD ao longo de todo o processo de estágio supervisionado, momento crucial de articulação teoria-prática na formação inicial.

Finalmente, o presente estudo distingue-se por sua perspectiva crítica sobre a tecnologia, ultrapassando visões instrumentais e deterministas predominantes na literatura da área (Selwyn, 2016). Em vez de assumir as TD como inerentemente benéficas ou transformadoras, investigamos como os futuros professores desenvolvem autonomia para selecionar, avaliar e integrar criticamente recursos digitais em suas práticas pedagógicas, considerando as realidades socioeducacionais específicas onde atuarão. Espera-se que os resultados desta investigação contribuam não apenas para a compreensão dos processos formativos em tecnologias digitais, mas também para o aprimoramento curricular dos cursos de Letras-Espanhol, especialmente em contextos de fronteira.

2 AS PÁGINAS QUE LI: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DAS TD NA FORMAÇÃO DOCENTE

UN LECTOR
Que otros se jacten de las páginas que han escrito;
a mí me enorgullecen las que he leído.
[...]
pero a lo largo de mis años he profesado
la pasión del lenguaje.
Mis noches están llenas de Virgilio;
haber sabido y haber olvidado el latín
es una posesión, porque el olvido
es una de las formas de la memoria, su vago sótano,
la otra cara secreta de la moneda.
[...]
No acabaré de descifrar las antiguas lenguas del Norte,
no hundiré las manos ansiosas en el oro de Sigurd;
la tarea que emprendo es ilimitada
y ha de acompañarme hasta el fin,
no menos misteriosa que el universo
y que yo, el aprendiz.[18]

Jorge Luis Borges, 1969

Nos versos de Borges, "Que outros se vangloriem das páginas que escreveram; a mim me orgulham as que li", encontro um eco de minha trajetória na pesquisa sobre tecnologias e formação de professores. Meu caminho foi iluminado pelas leituras que me formaram - cada página uma pedra preciosa na jornada como pesquisadora.

Compartilho com Borges a "paixão pela linguagem", sentimento nascido de minha dedicação às letras que agora se entrelaça com o estudo das tecnologias educacionais.

---

[18] *Que outros se jactem das páginas que escreveram;*
a mim me orgulham as que li.
Não fui um filólogo,
não pesquisei as declinações, os modos, a laboriosa
mutação das letras,
o de que se endurece em te,
a equivalência do ge e do ka,
mas ao longo de meus anos tenho professado
a paixão da linguagem.
Minhas noites estão cheias de Virgílio;
ter sabido e ter esquecido o latim
é uma possessão, porque o esquecimento
é uma das formas da memória, seu impreciso porão,
o outro lado secreto da moeda.
[...]
Não acabarei de decifrar as antigas línguas do Norte,
não afundarei as mãos ávidas no ouro de Sigurd;
a tarefa que empreendo é ilimitada
e há de acompanhar-me até o fim,
não menos misteriosa que o universo
e que eu, o aprendiz.

Quando o poeta reconhece que "a tarefa que inicio é ilimitada e deve me acompanhar até o fim", percebo a mesma humildade necessária ao estudioso das tecnologias digitais na educação. Como ele não terminará "de decifrar as antigas línguas do Norte", nós jamais compreenderemos totalmente como as TD transformam o ensino e a aprendizagem nas mãos dos professores - os verdadeiros agentes da mudança.

Minha formação, da primeira graduação em Letras ao atual doutorado, assemelha-se à travessia descrita por Borges ao longo dos séculos. Foram anos explorando teorias, práticas e pesquisas para chegar a esta síntese, entendendo que a formação incorpora tanto o conhecimento quanto suas ressignificações.

Agradeço aos mestres que, como faróis, apresentaram-me textos que transformaram minha visão sobre o fazer docente. A partir dessas leituras, tracei meu próprio caminho, descobrindo autores e estabelecendo conexões entre perspectivas teóricas. Cada indicação foi um convite para explorar novos territórios e desenhar rotas próprias.

O poema de Borges nos lembra que somos aprendizes diante da vastidão do conhecimento - humildade essencial ao professor contemporâneo em sua relação com as tecnologias: não o domínio completo, mas a disposição para a aprendizagem contínua e exploração curiosa.

Assim, fundamento esta pesquisa não apenas com o conhecimento acumulado, mas com a consciência borgeana de que o valor maior está nos diálogos múltiplos. Como o poeta, nosso legado pode não estar nas páginas que escrevemos, mas nas leituras que nos transformaram.

Na intersecção entre Borges e os fundamentos sobre tecnologias na formação docente, encontro a essência desta pesquisa: o entrelaçamento entre tradição e inovação, entre leituras fundamentais e horizontes tecnológicos, entre conhecimento consolidado e possibilidades emergentes. Como o poeta, permanecemos estudantes diante das transformações do conhecimento.

É nesse cenário de constante (re)construção que a tecnologia se insere como um fenômeno transformador, impactando profundamente as diversas dimensões da vida contemporânea. Sua presença possibilita a otimização de processos, reduzindo significativamente o tempo e os recursos necessários para sua execução, conferindo-lhe caráter indispensável em um contexto de crescente interconexão global.

Nesse contexto, a incorporação de tecnologias transcende a mera conveniência configurando-se elemento estrutural para novos padrões de interação, trabalho e aprendizagem, estabelecendo novas dinâmicas sociais e econômicas que moldam o cenário sociocultural do século XXI[19] (Pullen; Cole, 2010; Gómez, 2015).

Quando se pensa na sala de aula, as tecnologias foram sendo implementadas lentamente. Ainda me lembro dos relatos de meus pais sobre como eram suas salas de aulas precárias e multisseriadas, realidade que subsiste em muitos contextos, nas quais as tecnologias presentes eram o giz, o papel e a caneta. Com o passar dos anos, outros aparatos foram sendo implementados, por exemplo, o mimeógrafo, a folha de transparência, os laboratórios de informática, o aparelho televisor nos anos 2000, e por fim, mais recentemente[20] as lousas digitais e aparelhos multimídias como os computadores e as *Smart* TVs[21].

Depois do advento das tecnologias digitais vários termos surgiram para defini-las, dentre eles Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) (Catapan, 2001).

Portanto, os recursos vastamente utilizados na escola, tais como lousa, giz, livro didático, lápis etc., "[...] fazem parte da tecnologia da educação, juntamente com a TV, o retroprojetor, o vídeo e o computador" (Carneiro, 2002, p. 49).

Kenski (2007, p. 22-23) concebe a tecnologia como algo que “engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso [e] suas aplicações”. Mais adiante, a autora descreve a tecnologia como um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em determinado tipo de atividade” (Kenski, 2007, p. 24). O ponto de vista de Kenski oferece uma visão abrangente da tecnologia, considerando-a como um conjunto diversificado de criações humanas ao longo das eras, abrangendo suas formas de

[19] Gómez (2015, p. 16) diz que “a globalização mudou a maneira como trabalhamos, comunicamo-nos e, definitivamente, como vivemos, o que implica, sem dúvida, uma força de mudança, com potencial catalítico, tanto positivo como negativo, de possibilidades e ameaças”.

[20] Referência às lousas digitais e aparelhos multimídias, que eram recursos escassos e presentes apenas em algumas instituições de ensino na primeira década dos anos 2000.

[21] *Smart* devices ou aparelhos inteligentes são dispositivos eletrônicos que possuem conexão com a internet, ou seja, por meio de comandos do controle remoto, celular ou por voz são capazes de transmitir conteúdo da internet (vídeos, filmes, páginas web, músicas, e-mail etc.) para o aparelho televisor. Os primeiros aparelhos inteligentes foram os telefones celulares (*Smartphones*), mas depois deles foram desenvolvidos televisores (*smart* TVs), relógios (*smartwatches*), geladeiras (geladeira *smart*), dentre outros.

utilização e aplicação. Dessa descrição, pode-se inferir, por exemplo, que um objeto simples como um lápis e um mais complexo como um *software* de edição de texto de última geração constituem-se como tecnologias desenvolvidas para auxiliar no processo de escrita (Koehler; Mishra, 2009).

É comum as pessoas associarem a tecnologia com algo futurístico e, por vezes, intimidador. No entanto, a tecnologia sempre fez parte do cotidiano da vida e alguns teóricos defendem que ela é tão antiga quanto a espécie humana, e por isso, está presente em praticamente tudo que se utiliza para “facilitar” as operações do dia a dia, como, por exemplo, talheres, ferramentas de trabalho, papel e caneta (Kenski, 2007).

Os dispositivos tecnológicos, encontrados em distintos lugares, têm se transformado ano após ano para atender a demandas cada vez mais específicas. No contexto específico da formação de professores de línguas, as TD não representam apenas recursos auxiliares, mas elementos transformadores das práticas pedagógicas. A integração destas tecnologias nos cursos de Licenciatura em Letras precisa contemplar as especificidades do ensino linguístico, considerando tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos. O estágio supervisionado, como componente articulador entre teoria e prática, constitui momento privilegiado para que os futuros professores experimentem, reflitam e construam abordagens tecnológicas que respondam às necessidades comunicativas contemporâneas. Esta articulação vai além do simples uso instrumental de recursos digitais, envolvendo a compreensão crítica de como as TD reconfiguram processos de construção de sentido nas diferentes línguas e contextos culturais.

O termo "digital" deriva do latim "digitus", que significa dedo, e inicialmente foi associado a instrumentos utilizados para contagem. Na contemporaneidade, refere-se ao processo pelo qual a informação é convertida, armazenada e transmitida em formato numérico binário, representado por sequências de dígitos (Pullen; Baguley; Marsden, 2009). Assim, textos, sons, imagens e vídeos são "traduzidos" para essa linguagem numérica para que possam ser armazenados, processados e transmitidos por computadores e redes, essa conversão para o formato digital é o que permite que as informações circulem facilmente pelos diferentes dispositivos eletrônicos que utilizamos no cotidiano.

Ampliando esta compreensão técnica da digitalização, Ribeiro (on-line, s.d.)[22] complementa que uma tecnologia digital é definida, portanto, como “um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1)”.

O telefone celular, por exemplo, é uma tecnologia que foi se modificando ao longo do tempo, e indiscutivelmente, hoje o *smartphone*[23] é uma tecnologia indispensável para a grande maioria das pessoas. No Brasil, é o dispositivo mais usado (99%), dentre os usuários de internet, para acessar a rede. Sendo que 62% desses usuários da população brasileira acessam a internet exclusivamente por meio do celular (Cetic.BR[24], 2023).

Diante da presença marcante das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo, optamos por utilizar, neste trabalho, o termo TD (Tecnologia Digital), por sua abrangência em relação aos recursos tecnológicos atualmente disponíveis, que ultrapassam as chamadas tecnologias digitais tradicionais. Entendemos que essa nomenclatura abarca uma diversidade de dispositivos, softwares e ferramentas que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem, assim como a comunicação e a interação, dentro e fora do ambiente escolar. Adotar uma compreensão ampliada das tecnologias digitais nos permite refletir com maior profundidade sobre seus entrelaçamentos com a educação e com a sociedade. Essa conexão, embora complexa, é fundamental para compreender os caminhos que o ensino e a aprendizagem vêm trilhando na contemporaneidade.

2.1 TD e Ensino de Línguas: Contexto e Conceitos

A maneira como tecnologia, educação e sociedade se entrelaçam tem transformado profundamente nossas formas de ensinar, aprender e nos relacionar. Investigar essas conexões é essencial para compreender os desafios e possibilidades do nosso tempo. As transformações tecnológicas têm moldado de forma significativa

[22] RIBEIRO, Ana Elisa. **Tecnologia Digital**. In: GLOSSÁRIO CEALE. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, [s.d.]. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital. Acesso em: 05 maio 2021.

[23] Ao contrário dos telefones celulares que só serviam para realizar e receber chamadas e mensagens SMS, o smartphone é um aparelho celular que possibilita inúmeros recursos, dentre eles, o acesso à internet e a instalação de aplicativos móveis.

[24] Publicação de 2023, com dados referentes a 2022.

o tecido social, enquanto a educação, como motor do desenvolvimento humano e social, responde continuamente a essas mudanças.

Considerando a complexidade dessas interações entre tecnologia e práticas educativas, para compreender plenamente as implicações, desafios e oportunidades que emergem desse cenário, faz-se necessária uma abordagem multidisciplinar fundamentada tanto em reflexões teóricas quanto em análises empíricas. Cronologicamente, o estudo da tecnologia como recurso de ensino começou a ser feito a partir da década de 1970, primeiramente, com estudos pilotos de educação a distância (TORI, 2010). Mas se antes dos anos 80 a questão era sobre a viabilidade de uso ou não de computadores nas escolas, a partir dos anos 2000 a questão deixou de ser o uso, e sim a forma mais adequada de incorporá-los nas salas de aulas e fora delas também.

Essa evolução do foco de pesquisa acompanhou o próprio desenvolvimento das tecnologias e sua disseminação social, fazendo emergir pesquisadores interessados em se debruçar sobre essa temática, que a cada dia, atualiza-se mais. No quadro a seguir, especificamos alguns dos autores fundamentais que abordamos nessa tese, cujas contribuições são essenciais para compreender a integração das TD no contexto educacional.

Quadro 14 – Alguns autores sobre tecnologia na educação e integração no ensino

Autor	Título	Ano
Marcos T. Masetto	Mediação pedagógica e o uso da tecnologia	2000
Marilda Aparecida Behrens	Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente	2000
Vani Moreira Kenski	Tecnologias e ensino presencial e a distância educação e tecnologias	2003, 2007
Lúcia Santaella	---	2003, 2005, 2009, 2013
Roxane Rojo	Letramentos múltiplos, escola e inclusão social	2009, 2013
Marco Silva	Sala de Aula Interativa	2010
Nelson de Luca Pretto	Educação, inovação e tecnologias	2013
José Manuel Moran	Novas Tecnologias e mediação pedagógica	2013, 2015
Carla Viana Coscarelli	Tecnologias para aprender	2016
Edméa Santos	Docência online e educação a distância	2019

Fonte: Organizado pela autora, 2025

O quadro apresenta alguns pesquisadores brasileiros que contribuíram significativamente para o estudo da integração de tecnologias na educação. Os autores selecionados oferecem perspectivas complementares sobre o tema, abrangendo aspectos como mediação pedagógica (Moran, Masetto), paradigmas educacionais emergentes (Behrens), fundamentos tecnológicos para o ensino

(Kenski), letramento digital (Rojo, Coscarelli, Ribeiro), e abordagens culturais da cibercultura (Santaella, Santos e Lévy). Coletivamente, estas contribuições fornecem um panorama abrangente da pesquisa nacional sobre tecnologias educacionais, desde estudos pioneiros do início dos anos 2000 até análises contemporâneas sobre ensino remoto e digital.

No entanto, compreende-se que a formação inicial, em muitos casos, ainda prepara futuros docentes habituados a um modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos. Esses professores, ao se depararem com o ambiente dinâmico das tecnologias digitais, enfrentam dificuldades para se adaptar às novas exigências, que envolvem a gestão de múltiplas informações e a interação constante com os alunos (Silva, 2010). Ainda assim, é preciso reconhecer o esforço de educadores que, mesmo sem incorporar diretamente as tecnologias digitais (TD) em suas práticas, demonstram compromisso com uma educação menos tradicional e mais centrada no aluno.

Dessa forma, torna-se urgente repensar a formação inicial e continuada dos docentes, reformulando-a para que as tecnologias digitais sejam compreendidas como aliadas no processo de ensino-aprendizagem. A adoção de metodologias ativas, o desenvolvimento de competências digitais e a ressignificação do papel do professor são elementos essenciais para que os educadores não apenas acompanhem os avanços tecnológicos, mas também os utilizem de maneira crítica, criativa e pedagógica. As tecnologias, nesse cenário, deixam de representar apenas um desafio e passam a constituir-se como verdadeiros ecossistemas de aprendizagem, capazes de potencializar a construção do conhecimento e a participação ativa dos alunos.

Nesse contexto, Lévy (1999) enfatiza que a incorporação das tecnologias na educação deve ocorrer de forma consciente e deliberada, uma vez que a transformação digital provoca mudanças profundas nas estruturas institucionais, nas mentalidades e na própria cultura dos sistemas educacionais tradicionais. Mais do que substituir métodos convencionais, é necessário compreender os impactos dessas mudanças e sua relação direta com a mediação pedagógica.

Nesse sentido, a partir dos anos 2000, diversos cursos passaram a adotar o *Computer-Based Training* (CBT), modelo que exemplifica a transição para o uso de tecnologias no ensino. Entretanto, a simples adoção de recursos digitais não garante avanços significativos na aprendizagem. O verdadeiro desafio reside na construção de práticas que integrem essas tecnologias de maneira crítica, reflexiva e

pedagogicamente significativa, alinhadas às necessidades educacionais contemporâneas.

No campo específico da aprendizagem de línguas mediada por tecnologia, destacam-se duas abordagens principais: o *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) e o *Mobile-Assisted Language Learning* (MALL). O CALL investiga o uso de softwares e plataformas digitais voltadas ao ensino de línguas, enquanto o MALL enfatiza os dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, favorecendo uma aprendizagem mais autônoma e interativa (Stockwell, 2013). Aplicativos com inteligência artificial, reconhecimento de voz e gamificação representam avanços significativos nesse campo (Burston, 2015).

Reforçando essa perspectiva, é fundamental que a formação inicial e continuada dos docentes seja efetivamente reformulada, integrando as TD como elementos constitutivos do processo educacional. A incorporação das metodologias ativas, o desenvolvimento de competências digitais e a reflexão crítica sobre o papel do professor como mediador tornam-se pilares para que os educadores não apenas acompanhem as transformações tecnológicas, mas também as orientem com intencionalidade pedagógica. Assim, as tecnologias deixam de ser obstáculos e se transformam em recursos estratégicos para o fortalecimento da aprendizagem significativa e da participação ativa dos estudantes.

Para tanto, é necessário dialogar com a afirmação de Lévy (1999, p. 172):

> Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno.

Mais do que simplesmente adotar tecnologias digitais, é fundamental considerar seus impactos sobre as estruturas pedagógicas e os processos de ensino-aprendizagem. Adotar uma postura crítica e reflexiva significa analisar de forma consciente e fundamentada como, por que e com quais finalidades essas tecnologias são utilizadas, evitando sua aplicação de maneira automática ou superficial. A transformação digital não se limita à substituição de métodos tradicionais por recursos tecnológicos; ela exige a ressignificação do papel do professor como mediador do conhecimento e do aluno como protagonista da própria aprendizagem, orientando práticas educativas que promovam inclusão, autonomia e transformação social.

Apesar da crescente sofisticação das TD, os estudos analisados reforçam o papel insubstituível dos professores. As tecnologias, por mais avançadas que sejam, não são capazes de substituir a mediação docente, especialmente no que diz respeito à seleção, adaptação e integração crítica dos recursos ao contexto educacional específico.

É justamente nesse ponto que muitas vezes se evidencia uma contradição entre o discurso e a prática docente. Os estudantes estão atentos às atitudes dos professores e à coerência entre teoria e prática. Já nos anos 2000, Masetto (2000) alertava para o risco de perpetuação de práticas obsoletas, alimentadas por uma formação que não dialoga com as exigências da contemporaneidade, gerando um ciclo de reprodução de modelos pedagógicos desatualizados.

> Nos próprios cursos do ensino superior o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (Masetto, 2000, p.135).

Este modelo reprodutivo prejudica a inovação pedagógica, especialmente considerando que o perfil dos estudantes contemporâneos difere significativamente daquele para o qual as estruturas educacionais tradicionais foram concebidas. Como observa Prensky (2001, p.1), "nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais nosso sistema educacional foi projetado para ensinar". Estas mudanças manifestam-se não apenas nos estilos de aprendizagem, mas também nas atitudes, na comunicação e no relacionamento com o conhecimento e as tecnologias.

A necessidade de formação contínua para professores é reconhecida pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece em seu parágrafo único: "Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação" (Brasil, 1996, atualizado em 2013).

Esta disposição legal reflete a compreensão de que o desenvolvimento profissional contínuo é essencial para acompanhar as transformações sociais e

tecnológicas, preparando os docentes para atuarem como "professores-pesquisadores" capazes de lidar com diversos saberes, com as tecnologias e com a complexidade social de cada tempo (Nóvoa, 2001).

Entretanto, conforme apontado por Tardif (2012), os programas de formação frequentemente falham em modificar as crenças pedagógicas preexistentes dos futuros professores. O autor destaca que "os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas" (Tardif, 2012, p. 261).

Este fenômeno explica, em parte, a resistência à integração pedagógica das tecnologias digitais, mesmo quando os docentes possuem acesso e conhecimento técnico sobre elas. A formação para o uso crítico e criativo das tecnologias precisa, portanto, transcender o mero treinamento instrumental, promovendo uma reflexão profunda sobre os pressupostos pedagógicos que fundamentam as práticas de ensino tradicional e como estas podem ser ressignificadas no contexto digital.

A “nova” conjuntura social exige uma conduta diferenciada por parte do professor, assumindo um novo papel, não mais de transmissor de verdades únicas como acontecia no ensino tradicional, mas sim mediador e coautor num processo de aprendizado constante, ensinando e aprendendo ao mesmo tempo, ou seja, aprendente como apontou Assmann (1998).

Em geral, a utilização de recursos digitais nas escolas está voltada para uma perspectiva instrumental com práticas pedagógicas mecânicas e reprodutoras. Conforme Barreto (2002, p. 110), isso ocorre “[...] justamente porque as novas tecnologias da informação e comunicação que abrem novas possibilidades implicam novos desafios para o trabalho docente. E o enfrentamento desse desafio requer, como núcleo, a reflexão sobre práticas pedagógicas”.

Conforme destacado pelos autores, é uma prática reflexiva e conjunta que dá conta de transformar o processo educativo. Ademais, como afirma Kenski (2003, p. 71), "[...] para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir a infraestrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; modems e formas diversificadas e velozes de conexão (via telefone, cabo, rádio...)". Pois, sem infraestrutura mínima necessária, esses esforços são em vão.

Como defende Castells (2005, p.17), “[...] a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”.

Nessa perspectiva proposta por Castells, entendemos que há uma relação intrínseca e mutuamente constitutiva entre a sociedade e a tecnologia. As inovações tecnológicas não emergem no vácuo, mas são moldadas por demandas sociais específicas e, simultaneamente, reconfiguram as práticas e estruturas sociais. Esta abordagem nos permite superar visões deterministas que tratam a tecnologia como força autônoma e reconhecer o papel ativo dos atores sociais no desenvolvimento, apropriação e transformação dos recursos tecnológicos no contexto educacional.

A vontade do professor de implementar mudanças muitas vezes não é suficiente, pois as amarras institucionais limitam essa possibilidade. Outro ponto a destacar é a importância da prática reflexiva e do uso da tecnologia para transformar o processo educativo. Deve-se repensar não apenas as abordagens pedagógicas individuais, mas também as políticas e estruturas educacionais para permitir a evolução do ensino. Essa perspectiva pode servir como base para investigações adicionais sobre como superar as barreiras institucionais para promover a inovação no ensino, entendo que

> [...] não basta introduzir as mídias na educação apenas para acompanhar o desenvolvimento tecnológico ou usá-las como forma de passar o tempo, mas é preciso que haja uma preparação para que os professores tenham segurança, não só em manuseá-las, mas principalmente em saber utilizá-las de modo seguro e satisfatório, transformando-as em aliadas para a aprendizagem de seus alunos (Araújo; Dieb, 2007, p. 66).

Assim, considera-se a necessidade de tratar a tecnologia tal como ela é - um fenômeno que (trans)forma o dia a dia de milhares de pessoas. Por essa razão, a escola não deveria se afastar dessa realidade, incluindo a integração desse recurso em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, conforme Moran (2011),

> Quanto mais tecnologias, maior a importância de profissionais competentes, confiáveis, humanos e criativos. A educação é um processo de profunda interação humana, com menos momentos presenciais tradicionais e múltiplas formas de orientar, motivar, acompanhar, avaliar (Moran, 2011, p.1).

Moran (2011) destaca o papel relevante dos docentes na preparação para o uso das TD, e a responsabilidade dos professores ao propiciar essa interação, seja midiática ou não, orientar e acompanhar os seus alunos. Essa mediação docente é fundamental para que o uso das tecnologias vá além do aspecto técnico, promovendo aprendizagens significativas.

No entanto, é preciso reconhecer que a sociedade frequentemente atribui à escola uma responsabilidade desproporcional quanto à resolução de problemas sociais complexos, fenômeno que Pretto (2013) criticamente analisa em seus estudos. Essa tendência manifesta-se igualmente no que concerne à integração e apropriação das TD nos processos formativos. Ou seja, espera-se que a escola, isoladamente, seja capaz de superar desafios estruturais e culturais que extrapolam seu alcance, o que gera cobranças desmedidas sobre o corpo docente. Entretanto, tal perspectiva revela-se reducionista e, em última análise, insuficiente para promover as transformações necessárias.

A incorporação efetiva das TD no contexto educacional constitui um processo multidimensional que transcende os limites institucionais da escola. Embora, evidentemente esta desempenhe papel fundamental na democratização do acesso e na promoção de letramentos digitais, a responsabilidade por esta transformação não pode recair exclusivamente sobre a instituição escolar e seus agentes. Ao contrário, requer esforços articulados que envolvam múltiplas esferas sociais: desde políticas públicas adequadas e investimentos em infraestrutura tecnológica, até o comprometimento de famílias, comunidades e organizações diversas.

O desenvolvimento de uma cultura digital inclusiva e pedagogicamente relevante demanda, portanto, um ecossistema de responsabilidades compartilhadas, no qual a escola figura como importante agente catalisador, mas não como única responsável. Essa compreensão mais abrangente possibilita o estabelecimento de parcerias estratégicas e ações coordenadas que potencializam os recursos disponíveis e ampliam o alcance das iniciativas de transformação digital no âmbito educacional.

Entendemos, portanto, que a tecnologia não é um elemento isolado, mas sim resultado direto das ações, valores e relações construídas socialmente. As tecnologias surgem e evoluem como reação às necessidades e ambições da sociedade, sendo moldadas pelos valores, metas e interesses das pessoas que as concebem e empregam. À medida que as tecnologias proliferam em diversas esferas

da vida, torna-se cada vez mais evidente a relevância de profissionais educacionais competentes, confiáveis, humanos e criativos e que, obviamente, mantenham coerência entre prática e discurso.

> A coerência entre o que o professor fala e o que faz, na vida é um fator importante para o sucesso pedagógico. Se um professor une a competência intelectual, a emocional e a ética causa um profundo impacto nos alunos. Estes estão muito atentos à pessoa do professor, não somente ao que fala. A pessoa fala mais que as palavras. A junção da fala competente com a pessoa coerente é poderosa didaticamente (Moran, 2013a, p.4).

A integração das TD no ambiente educacional demanda uma abordagem que transcenda a simples instrumentalização. Não é suficiente nem recomendado fazer uso das tecnologias sem um propósito pedagógico claramente definido. Esta integração requer competências específicas, que incluem o manuseio e domínio de dispositivos e softwares, bem como o conhecimento de programas utilizados para elaboração de objetos de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento profissional docente nesta área deve progredir de uma compreensão macroestrutural para um conhecimento micro-operacional, partindo de conceitos fundamentais até aplicações específicas em contextos educacionais determinados.

Esta perspectiva encontra ressonância nas reflexões de Ruschel, Pereira e Trevisan (2020), que argumentam:

> uma vez que uma das funções da escola é educar para a vida em sociedade, educar em uma sociedade marcada pela cultura digital precisa se tornar uma prática curricular, **não prática curricular no sentido de se criar novas disciplinas de tecnologias ou de informática, mas de inserir esta discussão transversalmente aos currículos das disciplinas tradicionais**. Afinal, a cultura digital está aí, ao nosso redor, e chegou para ficar (Ruschel; Pereira; Trevisan, 2020, s/p.).

A abordagem transversal da cultura digital, como sugerem os autores, permite sua incorporação orgânica nas práticas pedagógicas existentes, sem necessariamente implicar a criação de componentes curriculares específicos. Esta integração transversal favorece a contextualização do conhecimento tecnológico dentro dos diversos campos disciplinares, potencializando sua relevância e aplicabilidade.

Entretanto, a efetiva inserção da cultura digital no ambiente escolar requer sensibilidade para as diferentes realidades sociais e educacionais. No entanto, é imprescindível reconhecer que, em determinados contextos educacionais, particularmente aqueles caracterizados por significativas desigualdades de acesso e letramento digital, a alfabetização tecnológica pode emergir como uma necessidade fundamental e prioritária.

Para muitos educadores, o desafio não reside apenas na apropriação técnica das TD, mas na superação de barreiras estruturais e pedagógicas que ainda persistem nas instituições de ensino. Principalmente, o desafio está na exploração de abordagens metodológicas inovadoras que permitam aproveitar estes recursos tecnológicos para impulsionar processos de aprendizagem significativos, contextualizados e transformadores.

Além disso, é importante considerar as transformações no modo de acesso às tecnologias digitais nas últimas décadas. O computador vem perdendo espaço para os dispositivos móveis, principalmente, entre crianças e adolescentes. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD Contínua TIC, 2020), o percentual de pessoas de 10 anos ou mais que acessaram a internet pelo celular passou de 97% para 98,1% no ano de 2018. A maioria expressiva dos jovens opta pela conectividade por meio de dispositivos móveis como *smartphones* e *tablets*, atraídos pela mobilidade que esses aparelhos oferecem, bem como pela acessibilidade proporcionada pelo baixo custo.

Esse cenário de conectividade crescente, contudo, evidenciou ainda mais as fragilidades da formação docente no uso das TD. A pesquisa “Trabalho Docente em Tempos de Pandemia”, realizada pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), mostrou que 89% dos professores pesquisados (dados foram coletados entre 8 e 30 de junho de 2020, com 15.654 docentes de todo o Brasil, da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos) não tinham experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas – e 42% dos entrevistados afirmaram que seguiam sem treinamento, aprendendo por conta própria. Além disso, 21% consideravam difícil ou muito difícil lidar com as TD (Oliveira, Pereira Júnior, 2020).

Nas últimas décadas, observamos o aumento exponencial do uso e apropriação das tecnologias digitais, sobretudo, da internet. Esse aumento já era

previsto desde o início dos anos 2000, quando a tecnologia começou a se instalar nos lares brasileiros e hoje é utilizada por três quartos da população (IBGE, 2022). Desde então, frequentemente questiona-se o papel das profissões no futuro, e muitos profissionais temiam perder seus lugares para as máquinas. Na área da educação não foi diferente, por muito tempo acreditou-se, equivocadamente, que professores seriam substituídos por robôs ou computadores.

Esses dados se revelam também em diálogos com professores e alunos, a maioria dos docentes e discentes ainda não se sentiam preparados para lidar com as TD na sala de aula como foi evidenciado no ano de 2020 (Instituto Península, 2020). Porém, há que se destacar o empenho e resiliência de muitos profissionais, que mesmo em meio ao caos, buscaram conhecimento e capacitação para proporcionar o melhor ensino que fosse possível aos seus alunos.

Ferdig e Pytash (2021) declaram que a pandemia do COVID-19 trouxe muitos problemas, no entanto, também deixou um legado positivo para a humanidade. No campo da educação os autores destacam dois: o primeiro é que professores começaram a explorar e experimentar novas maneiras de ensinar e aprender usando tecnologias inovadoras, expandindo suas estratégias pedagógicas e habilidades. O segundo legado foi a exposição dos problemas que já eram conhecidos da comunidade escolar, mas que ficaram mais evidentes durante a pandemia e ganharam notabilidade do restante da sociedade (Ferdig; Pytash, 2021).

Com relação ao legado da pandemia, quanto ao uso das TD, em um relatório recente[25] desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, destacou-se que

> A pandemia de Covid-19 fez das tecnologias digitais a corda de salvação não apenas para a educação, mas também para o trabalho, a informação e o lazer. Nossa confiança sem precedentes no mundo digital durante esta crise criou um ímpeto para aproveitar seu poder para melhor oportunidades de aprendizagem (OECD, 2021, p.5)[26].

Embora apresentada por meio de uma visão predominantemente tecnocêntrica, é inegável que as TD representaram, de fato, a principal via para a

[25] 21st-Century Readers: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA (Leitores do século XXI: desenvolvendo habilidades de letramento em um mundo digital).

[26] The Covid-19 pandemic made digital technologies the lifeline for not just education but work, information and leisure. Our unprecedented reliance on the digital world during this crisis has created momentum to harness its power for better learning opportunities. (OECD, 2021, p.5).

continuidade das atividades educacionais durante a pandemia, ainda que seu alcance tenha sido fortemente desigual.

Diante deste cenário de digitalização acelerada dos processos educativos, emerge a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre suas implicações pedagógicas e sociais. A educação nesse contexto necessita contemplar criticamente os efeitos potencialmente disruptivos das tecnologias digitais, como o fenômeno da atenção fragmentada e a possível erosão de habilidades analíticas profundas, consequências de um ambiente informacional caracterizado pela instantaneidade e pela superficialidade na busca e processamento de informações. Neste contexto, o desenvolvimento de competências específicas para a leitura em ambientes digitais configura-se como elemento fundamental na formação dos estudantes, constituindo a base para uma navegação eficiente e crítica no ciberespaço e, consequentemente, para a apropriação significativa das múltiplas possibilidades educacionais oferecidas pelos meios digitais (Coscarelli; Novais, 2010; Lévy, 2010).

Como enfatizado por Ferdig e Pytash (2021) e por outros autores em épocas anteriores, o despreparo já se manifesta nos cursos de formação inicial em licenciatura, que raramente oferecem práticas voltadas ao aprendizado e à reflexão sobre o uso das TD nas escolas. Quando presentes, essas discussões costumam ser restritas a disciplinas optativas ou delegadas exclusivamente às disciplinas de estágio curricular.

Nessa perspectiva, seria ideal conforme salientam Rabello e Cardoso (2022),

> [...] que todos os professores de Letras usassem as tecnologias digitais em suas aulas, não apenas como ferramenta para preparar aulas, mas como parte integral da formação inicial de professores de línguas. A discussão sobre seu uso, desuso ou abuso deveria ser tema de diferentes disciplinas. Por exemplo, a questão do letramento digital, da literatura on-line (*fanfiction*), da qualidade das informações (*fake news*), dos multiletramentos e multimodalidades pode ser abordada por outras áreas de Letras (Rabello; Cardoso, 2022, p.39)

É fundamental reconhecer que essa responsabilidade não deve recair exclusivamente sobre os ombros dos professores, que já enfrentam uma série de demandas adicionais. Ao mesmo tempo, é necessário compreender que, sem o engajamento e o interesse dos próprios professores, essa mudança de abordagem tampouco será possível. A busca por uma integração eficaz da tecnologia na educação é um esforço colaborativo que envolve educadores, instituições de ensino, políticas e a comunidade educacional como um todo.

A criação de um ambiente de apoio, incentivo e desenvolvimento profissional para permitir que os educadores adotem novas práticas e tirem o máximo proveito das TD em benefício dos alunos e do processo educacional.

2.1.1 Nossos alunos mudaram: compreendendo as gerações tecnológicas no contexto educacional

"Os alunos não são mais os mesmos." Em meus anos na docência, tanto como aluna quanto como professora, inúmeras vezes ouvi essa declaração - constatação que, embora verdadeira, frequentemente negligencia uma realidade igualmente importante: nós, professores, também não somos os mesmos. As transformações sociais, culturais e tecnológicas que moldam as novas gerações de estudantes simultaneamente reconfiguram nossas próprias identidades e práticas docentes, criando um cenário educacional em constante evolução.

Reconhecer que cada geração vivencia eventos sociais e históricos de forma única é uma ideia que se torna cada vez mais pertinente. A teoria das gerações, ou teoria geracional, emergiu precisamente da análise sistemática de como fatores externos ao ambiente familiar - incluindo manifestações culturais, tendências comportamentais, movimentos políticos e as relações de gênero - evoluem e demarcam períodos decisivos ao longo do tempo, impactando profundamente a trajetória coletiva de cada geração. Essa teoria vai além desses fatores, abordando outros aspectos que desempenham um papel crucial na formação das experiências de vida (Mccrindle; Wolfinger, 2009).

No contexto educacional contemporâneo, marcado pela onipresença das tecnologias digitais, compreender essas diferenças geracionais torna-se não apenas relevante, mas essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas e significativas. A transformação digital que testemunhamos não representa apenas uma mudança de recursos, mas uma reconfiguração profunda nas formas de acessar, processar e compartilhar conhecimento - processos fundamentais que estão no cerne da experiência educativa.

A maioria das pessoas da geração nascida após o ano de 2000[27], desconhece o mundo sem as tecnologias digitais, ou seja, vivenciam as tecnologias de forma

[27] Segundo Relatório "*State of digital*" do site *We are Social*, publicado em janeiro de 2023, a internet é utilizada por 5,16 bilhões de pessoas no mundo todo, atingindo o percentual de 64,4% da população

intensa no dia a dia, porém, às vezes se deparam com uma sala de aula sustentada por métodos obsoletos. A esse grupo de pessoas, que já nasceram na era da informação[28] ou desde muito cedo tem contato com as TD, denominou-se primeiramente de Geração Y (nascidos entre os anos de 1980 e 1990, também denominada "*millennials"* (Howe, Strauss, Matson, 2002), Geração Z (nascidos entre 1994 e 2010). Ambas as gerações, Y e Z, são consideradas como *nativos digitais* (PRENSKY, 2001).

Após inúmeras críticas do seu primeiro trabalho denominando nativos e imigrantes digitais, Prensky (2009) publica outro texto para descrever a então geração conectada e familiarizada com as tecnologias de Homo Sapiens Digital ou Humano Digital, sugerindo que essa distinção deve ser pensada a partir da expertise digital do indivíduo e não apenas da época em que nasceu.

Apesar de possuírem essa estreita ligação com as TD por nascerem rodeados por essas tecnologias e terem pouca ou nenhuma lembrança do mundo sem elas, ao chegarem à fase adulta, tiveram que confrontar-se com o mercado de trabalho e a universidade, estruturas moldadas por gerações anteriores. Dessa experiência, passaram a ser evidenciados diversos desafios enfrentados por essa geração, tais como: distração e falta de foco, vício excessivo em telas, dificuldades nas habilidades sociais, exposição exagerada da intimidade, desorientação quanto à perspectiva de vida e carreira, uso indevido de fontes e apropriação de textos sem a devida referência (plágio), entre outros (Tapscott, 2009). Tais aspectos vêm sendo amplamente discutidos por estudiosos da área, inclusive por aqueles que defendem o uso das TD, justamente por reconhecerem a importância de abordar esses desafios para mitigá-los no contexto educacional.

Os pesquisadores White e Le Cornu (2011) propuseram o binômio "residentes" e "visitantes" digitais como uma alternativa para a dicotomia previamente estabelecida entre "nativos" e "imigrantes" digitais, oferecendo assim uma perspectiva mais dinâmica e contextualizada sobre o engajamento tecnológico dos indivíduos contemporâneos. Enquanto os residentes digitais caracterizam-se pela manutenção

mundial (KEMP, 2023, on-line). No Brasil, o percentual de jovens de 10 a 15 anos que têm acesso à internet é de 92%. O número sobe dois pontos percentuais para jovens de 16 a 24 anos, representando 94% (CETIC.BR, 2023).

[28] Estamos vivendo na Era da Informação, um período caracterizado pela computação ubíqua e dispositivos de comunicação que tornaram as informações muito mais fáceis de coletar, transmitir, armazenar e recuperar. Esses dispositivos culminaram de séculos de progresso tecnológico (QUINN, 2009).

de uma presença perene no ambiente virtual, construção de identidades online e participação ativa em comunidades digitais, os visitantes utilizam as plataformas digitais de modo instrumental e finalístico, acessando-as para propósitos específicos e valorizando o anonimato, sendo fundamental ressaltar que esta abordagem teórica transcende categorizações geracionais estáticas ao reconhecer que o mesmo sujeito pode transitar fluidamente entre estes modos de engajamento conforme o contexto, a plataforma e seus objetivos particulares.

Nagy e Kölcsey (2017) diferenciam essas três gerações de acordo com suas experiências no ciberespaço; portanto, X (imigrantes digitais), Y (nativos digitais) e Z (criadores de conteúdo). Terminadas as letras do alfabeto, denominaram a geração mais recente, nascida após o ano de 2010, como geração alpha. Esse último grupo em estudo, caracteriza-se por ser a geração Z versão 2.0, compartilhando grande parte de suas características e consolidando o legado digital de seus predecessores (Nagy; Kölcsey, 2017).

Quadro 15 – Taxonomia das gerações digitais

Termo	Autores (Ano)	Descrição	Implicações Educacionais
Geração X (nascidos entre 1965 e 1980)			
Imigrantes Digitais	Prensky, M. (2001)	Distinção entre aqueles que cresceram com a tecnologia digital (nativos) e os que a adotaram mais tarde (imigrantes).	Tendem a adaptar práticas pedagógicas tradicionais às tecnologias digitais, enfrentando desafios de integração tecnológica em suas metodologias.
Geração Y (nascidos entre 1980 e 1994)			
Geração Y	Howe, N. & Strauss, W. (2000)	O termo Geração Y já era utilizado informalmente desde a década de 1990 em artigos e publicações jornalísticas para se referir aos nascidos após a Geração X.	Apresentam maior familiaridade com tecnologias na educação, mas ainda foram formados em sistemas predominantemente analógicos.
Millennials	Howe, N. & Strauss, W. (2000); Howe, N., Strauss, W. & Matson, R. (2002)	Análise da Geração Y (Millennials), destacando seu papel em um novo cenário social e cultural.	Valorizam abordagens educacionais que integram tecnologia e colaboração, com expectativa de feedback constante.
Geração Z (nascidos entre 1995 e 2010)			
Geração Polegar	Rheingold, H. (2002)	Geração caracterizada pelo uso intenso de dispositivos móveis, especialmente para comunicação rápida e interativa, digitam rapidamente em celulares usando os polegares.	Favorecem aprendizagem móvel e interativa, com preferência por conteúdos de rápido acesso e resposta.

Geração Internet	Oblinger, D. & Oblinger, J. (2005); Tapscott, D. (2009)	Geração nascida a partir dos anos 80, com forte familiaridade com a internet e outras tecnologias digitais.	Preferem métodos educacionais que incorporam recursos online e interativos, com autonomia na busca de informações.
Net Generation	Tapscott, D. (2008)	Termo para a geração que cresceu com a internet, reconhecendo-a como uma extensão natural de suas vidas.	Demandam integração ampla de tecnologias digitais no processo educativo e questionam modelos pedagógicos tradicionais.
Homo Sapiens Digital ou Humano Digital	Prensky, M. (2009)	Refere-se a indivíduos imersos em tecnologias digitais, cuja habilidade digital é essencial para suas interações e aprendizado.	Necessitam de abordagens pedagógicas que reconheçam e aproveitem suas competências digitais avançadas.
Homo Zappiens	Veen, W. & Vrakking, B. (2009)	Indivíduos que possuem uma habilidade avançada para navegar e aprender em ambientes digitais, especialmente em múltiplas plataformas.	Desenvolvem estratégias próprias de aprendizagem em rede, privilegiando múltiplas fontes e aprendizagem não-linear.
Geração Alpha (nascidos após 2010)			
Screenagers	Watson, L. (2010)	Jovens que passam a maior parte de seu tempo diante de telas (computadores, *smartphones*, etc.), afetando suas interações sociais e educativas.	Requerem mediação pedagógica que equilibre experiências digitais e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.
Visitantes e residentes digitais (visitors and residents)	White, D. S.; Le cornu, A. (2011)	Residentes digitais mantêm presença contínua online, desenvolvendo identidades digitais e participando ativamente em comunidades virtuais, enquanto visitantes digitais utilizam o ambiente digital instrumentalmente, acessando-o apenas para fins específicos, saindo após atingir seus objetivos e valorizando o anonimato.	Demandam estratégias pedagógicas flexíveis que acomodem diferentes padrões de engajamento online, reconhecendo e valorizando tanto participações intensivas quanto usos instrumentais de tecnologias digitais.
Nativos Digitais 2.0	Bennett, S. & Maton, K. (2010)	Evolução do conceito original de Prensky, reconhecendo variações significativas entre os chamados nativos digitais em termos de competências e acesso.	Desafiam a visão homogênea sobre competências digitais, exigindo abordagens educacionais diferenciadas.

Fonte: Elaborado e organizado pela autora, 2023, com base na literatura citada.

Embora as taxonomias geracionais apresentadas ofereçam quadros conceptuais úteis para compreender diferentes relações com as tecnologias digitais, é fundamental reconhecer suas limitações. A categorização geracional, quando aplicada de forma rígida, pode incorrer em generalizações excessivas que não capturam a diversidade de experiências dentro de cada geração. Críticos como Bennett e Maton (2010) alertam para o perigo de criar um "pânico moral" injustificado em torno das diferenças geracionais, argumentando que as evidências empíricas raramente sustentam a existência de uma ruptura radical entre gerações. De fato,

fatores como classe social, localização geográfica, acesso a recursos educacionais e contexto cultural frequentemente têm impacto mais significativo na fluência digital do que o ano de nascimento. Entendemos que a homogeneidade geracional é mais um constructo discursivo do que uma realidade empírica (Selwyn, 2025), particularmente em países com grandes desigualdades sociais como o Brasil.

Ademais, a velocidade das transformações tecnológicas torna problemática a delimitação de fronteiras geracionais estáticas. A própria evolução terminológica evidenciada no quadro anterior demonstra como essas categorizações são constantemente revisitadas e reformuladas à medida que novas pesquisas emergem. Portanto, ao utilizarmos esses referenciais na formação docente, devemos compreendê-los como recursos analíticas provisórias e contextualmente situadas, não como descrições deterministas e universais. Mais produtivo que enfatizar distinções geracionais rígidas seria considerar a diversidade de trajetórias tecnológicas, reconhecendo que a relação com as TD é um processo dinâmico de apropriação e ressignificação que transcende limites etários.

O termo “nativos digitais” foi usado pela primeira vez por Mark Prensky, em 2001, em artigo intitulado “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais”. Nesse trabalho, Prensky argumenta que, enquanto os imigrantes digitais são aqueles que presenciaram as tecnologias digitais mais tarde na vida, os nativos são aqueles já nascidos na era digital e que são usuários frequentes dessas tecnologias (Prensky, 2001).

Esta geração testemunhou o surgimento dos primeiros computadores pessoais na adolescência ou início da vida adulta, adaptando-se gradualmente às inovações digitais. No contexto tecnológico, os membros da Geração X (para Prensky, os imigrantes digitais) vivenciaram desde as máquinas de escrever e telefones fixos até os primeiros celulares e computadores domésticos, experimentando uma transformação radical nos meios de comunicação e acesso à informação.

Comportamentalmente, esta geração caracteriza-se pelo pragmatismo, autonomia e capacidade de adaptação, tendo desenvolvido uma relação híbrida com a tecnologia – suficientemente confortável para utilizá-la, mas sem a naturalidade dos nativos digitais. Na educação, muitos docentes atuais pertencem a esta geração, enfrentando o desafio de integrar as TD que não fizeram parte de sua formação inicial. Como educadores, frequentemente apresentam uma abordagem cautelosa mas receptiva às TD, buscando equilíbrio entre métodos tradicionais e inovações digitais

(Oblinger; Oblinger, 2005). Cardoso (2013) caracteriza essa geração como trabalhadora, pioneira na busca pela qualidade de vida, além de independente e desconfiada.

A Geração Y, também conhecida como Millennials, foi amplamente estudada por Howe e Strauss em "*Millennials Rising: The Next Great Generation*" (2000)[29]. Este grupo vivenciou a popularização da internet durante sua adolescência, testemunhando a revolução tecnológica que transformou as comunicações globais. Tecnologicamente, cresceram com o advento da World Wide Web, experimentaram a evolução dos primeiros computadores domésticos, presenciaram o nascimento das redes sociais e a transição para os primeiros *smartphones*.

Esta geração desenvolveu características comportamentais marcantes, como familiaridade com tecnologias digitais, valorização do equilíbrio entre vida pessoal e profissional, e expectativa de feedback constante. Na educação, os *Millennials* representam uma geração de transição – suficientemente jovens para adotar novas tecnologias com facilidade, mas ainda formados em um sistema educacional predominantemente analógico. Como estudantes, frequentemente esperavam maior integração tecnológica; como professores, tendem a incorporar recursos digitais com mais naturalidade que a geração anterior (Tapscott, 2009).

A Geração Z emerge como um fenômeno sociocultural profundamente marcado pela tecnologia digital. Segundo Nagy e Kölcsey (2017), essa geração se destaca por ser essencialmente composta de "criadores de conteúdo" no ciberespaço, tendo nascido em um mundo já completamente permeado pela internet. Diferentemente das gerações anteriores, esses jovens jamais experimentaram um contexto sem conectividade digital instantânea, caracterizando-se pela imersão em um ambiente tecnológico de banda larga, *smartphones* ubíquos e mídias sociais intuitivas.

Suas características comportamentais são igualmente distintivas. Com a capacidade avançada de multitarefa, preferência por comunicação visual e audiovisual, e períodos de atenção mais curtos e concentrados, representam uma ruptura significativa com os padrões comunicacionais tradicionais. Watson (2010)

[29] “Ascenção da geração milênio: a próxima grade geração”, tradução livre nossa. Howe e Strauss foram os primeiros a definir a geração Y como os Millennials, descrevendo suas características e comportamentos em comparação com gerações anteriores. No entanto, o termo Geração Y já vinha sendo utilizado informalmente desde a década de 1990 em artigos e publicações jornalísticas para se referir aos nascidos após a Geração X. Foi com Howe e Strauss que essa definição ganhou embasamento teórico e passou a ser amplamente discutida no meio acadêmico e corporativo.

cunhou o termo "*screenagers*"[30] para evidenciar como essa geração interage primordialmente por meio de telas, transformando radicalmente as expectativas educacionais e sociais.

Por outro lado, Rheingold (2002) os denominou "geração polegar" (do inglês, *thumb Generation* ou *thumb tribes*), destacando a destreza tecnológica desenvolvida. Oblinger e Oblinger (2005) os chamaram de “geração internet”, enfatizando a familiaridade intrínseca com aparatos tecnológicos. Tapscott (2009) complementa essa visão, ressaltando que essa geração não apenas utiliza a internet de forma natural, mas também desenvolve conceitos próprios de carreira, sucesso e vida.

Veen e Vrakking (2009) conceituam essa nova geração como “Homo Zappiens”, ressaltando seu papel nas transformações sociais decorrentes da globalização, da individualização e da crescente incorporação das tecnologias no cotidiano. Segundo os autores:

> O *Homo zappiens* não apenas representa uma geração que faz as coisas de maneira diferente – é um expoente das mudanças sociais relacionadas à globalização, à individualização e ao uso cada vez maior da tecnologia em nossa vida. [...] Considero os valores e o comportamento do Homo zappiens uma oportunidade para nos ajudar a dar nova forma à educação do futuro (Veen; Vrakking, 2009, p. 5).

Nesse sentido, o conceito de Homo Zappiens não se limita à caracterização de uma geração com novas formas de agir e interagir, mas evidencia mudanças estruturais que exigem uma ressignificação dos processos educativos diante das novas demandas sociotecnológicas. Assim, os valores e comportamentos dessa geração não devem ser compreendidos meramente como traços geracionais, mas como uma oportunidade estratégica para reavaliar e aprimorar as estruturas sociais, especialmente no âmbito educacional. Veen e Vrakking (2009) propõem uma leitura otimista: esses jovens podem ser fonte inspiradora para construir um sistema educacional verdadeiramente alinhado com as necessidades futuras.

Embora seja importante reconhecer que não existem dois indivíduos idênticos, as características comuns permitem compreender as singularidades dessa geração. Seu potencial transformador reside justamente na capacidade de reimaginar práticas

[30] O termo deriva da junção das palavras *screen* (do inglês, tela, ecrã) e *teenagers* (adolescentes).

sociais, comunicacionais e educacionais, desafiando constantemente os modelos estabelecidos.

A Geração Alpha, descrita por Nagy e Kölcsey (2017) como "Geração Z versão 2.0", representa os primeiros nativos totalmente imersos em tecnologias avançadas desde o nascimento. Seu contexto tecnológico inclui inteligência artificial, assistentes virtuais, internet das coisas e realidade aumentada como elementos cotidianos, não como inovações. É a primeira geração a crescer completamente na era dos algoritmos personalizados e da computação em nuvem.

Embora ainda em formação, já demonstram características comportamentais distintivas: interação natural com interfaces digitais antes mesmo do desenvolvimento completo da fala, expectativa de resposta instantânea de dispositivos, e uma relação com a tecnologia que transcende a ferramenta para tornar-se uma extensão de sua experiência sensorial. Na educação, começam a demandar ambientes de aprendizagem altamente personalizados, interativos e responsivos, desafiando fundamentalmente as estruturas educacionais tradicionais (Mccrindle; Wolfinger, 2009).

O panorama das nomenclaturas geracionais apresentado evidencia a diversidade de termos e abordagens utilizadas para compreender as diferentes gerações em relação à tecnologia e ao contexto sociocultural. Desde os primeiros estudos de Howe e Strauss (2000) sobre os Millennials até conceitos mais recentes, como a Geração Alpha, percebe-se uma evolução na forma como as gerações são definidas, especialmente no que diz respeito à sua relação com o mundo digital. Embora não possa ser levado em consideração 100%, o conhecimento sobre as gerações permite uma melhor compreensão das mudanças comportamentais e das novas dinâmicas sociais impulsionadas pelo avanço tecnológico.

As diferenças geracionais descritas transformam profundamente a dinâmica da sala de aula contemporânea. Carvalho (2015) observa que os estudantes atuais, imersos na cultura tecnológica desde o nascimento, desenvolveram comportamentos e capacidades de atenção significativamente diferentes das gerações anteriores. Esta disparidade manifesta-se em habilidades de multitarefa, na preferência por estímulos visuais e na expectativa de interatividade constante – aspectos que frequentemente colidem com metodologias tradicionais de ensino.

Para aqueles que não pertencem a essa geração digital, pode ser um desafio compreender completamente as mudanças observadas nos comportamentos e na

capacidade de atenção dos estudantes de hoje. A constante interação com dispositivos móveis e TD moldou significativamente a forma como essa geração aborda o aprendizado, a comunicação e até mesmo as relações interpessoais.

Uma das características notáveis dessa geração é a sua habilidade de multitarefa que é resultado direto da constante exposição a dispositivos eletrônicos. Eles podem alternar rapidamente entre tarefas, como estudar conteúdos, enviar mensagens, verificar atualizações das redes sociais e assistir a vídeos, de uma maneira que pode parecer desconcertante para aqueles que não cresceram nesse ambiente digital (Tapscott, 2009).

Além disso, a capacidade de atenção desses estudantes muitas vezes é mais curta em comparação com as gerações anteriores. Isso se deve à natureza fragmentada da informação na era digital, com conteúdo sendo apresentado em pequenas doses, como tweets de 280 caracteres, mensagens de texto instantâneas e vídeos de curta duração. Portanto, pode ser desafiador para pessoas de gerações anteriores entender por que os estudantes têm dificuldade em se concentrar por longos períodos de tempo.

No entanto, é importante reconhecer que essa geração também possui habilidades únicas. Sua capacidade de buscar informações rapidamente na internet e se adaptar a novas tecnologias é notável. Além disso, a tecnologia digital oferece oportunidades educacionais sem precedentes, permitindo o acesso a recursos globais e facilitando a colaboração.

Para professores que se identificam como "imigrantes digitais", ensinar "nativos digitais" apresenta desafios substanciais. Essa diferença não é meramente geracional, mas representa uma lacuna cognitiva fundamental – os docentes frequentemente "falam uma língua analógica" ao tentar ensinar estudantes que processam informações "digitalmente" (Prensky, 2001). Essa dissonância pode resultar em frustração mútua: professores percebem os alunos como desatentos ou superficiais, enquanto estudantes consideram as metodologias tradicionais desconectadas de sua realidade e pouco estimulantes.

O desequilíbrio de fluência tecnológica entre gerações também inverte hierarquias tradicionais, criando situações nas quais alunos possuem maior domínio técnico que seus professores. Esta inversão, embora desafiadora para estruturas de autoridade convencionais, oferece oportunidades para pedagogias colaborativas onde o conhecimento flui bidireccionalmente. Como Tapscott (2009) observa, essa geração

também manifesta características positivas, como capacidade de buscar informações rapidamente e adaptabilidade a novas plataformas, que podem ser canalizadas produtivamente no ambiente educacional.

As diferentes experiências geracionais manifestam-se diretamente na relação dos indivíduos com o ciberespaço. Enquanto as gerações mais antigas tendem a perceber o ambiente digital como uma "ferramenta" ou "destino" separado da vida cotidiana, para as gerações Z e Alpha, o ciberespaço constitui uma extensão natural e indissociável de sua realidade social. Esta diferença fundamental de percepção influencia diretamente como cada grupo navega, interage e constrói significado nos ambientes digitais.

Nesse contexto, compreendemos que a compreensão do ciberespaço e da cibercultura é fundamental para a formação docente, pois a aprendizagem contemporânea não ocorre de forma dissociada das tecnologias digitais. O ciberespaço constitui a infraestrutura material da comunicação digital e abriga um vasto universo informacional, no qual os indivíduos interagem e constroem conhecimento de maneira coletiva (Lévy, 1999). A cultura emergente desse território virtual, conhecida como cibercultura, influencia não apenas as práticas sociais, mas também os modos de aprender e ensinar.

Um aspecto fundamental para compreender a relação entre educação e cibercultura é considerar como diferentes grupos etários interagem com esses ambientes digitais. As diversas formas de apropriação das tecnologias pelos sujeitos estão intrinsecamente ligadas a suas experiências geracionais. Enquanto alguns docentes precisam adaptar-se conscientemente aos novos recursos tecnológicos, muitos estudantes já nasceram imersos nesse contexto digital, resultando em diferentes perspectivas, habilidades e desafios no processo educativo.

Para educadores, especialmente aqueles em formação, reconhecer como as diferentes gerações experimentam e habitam o ciberespaço permite desenvolver práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. Como destacam Veen e Vrakking (2009), os valores e comportamentos das novas gerações digitais representam uma oportunidade para reconfigurar a educação do futuro, servindo como inspiração para construir sistemas educacionais que respondam adequadamente às necessidades emergentes. Esta perspectiva ressalta a importância de integrar ativamente a compreensão do ciberespaço e da cibercultura na formação de professores de

línguas, preparando-os para mediar experiências de aprendizagem que dialoguem efetivamente com as realidades digitais de seus alunos.

Na seção a seguir, exploraremos como esses conceitos transformam a educação, moldando novas dinâmicas de ensino e aprendizagem, com foco específico nas implicações do ciberespaço e da cibercultura para a formação inicial de professores de línguas.

2.1.2 Ciberespaço e Cibercultura: novas ecologias[31] de aprendizagem na formação docente

O ciberespaço compõe o ambiente da infraestrutura material da comunicação digital, além disso, todo o universo oceânico de informação nele abrigado, incluindo os seres humanos que navegam e nutrem esse universo (Lévy, 1999). A cultura que emana dentro desse território virtual é denominada cibercultura. Lévy denomina a cibercultura como o "conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço" (Lévy, 1999, p.17).

Segundo Alava (2002), o ciberespaço é um espaço social de comunicação e de trabalho em grupo. Para Santaella o ciberespaço "consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração e acesso" (Santaella, 2005, p.2).

Dentro do ciberespaço encontramos também as comunidades virtuais que são

> [...] agregados sociais que surgem da internet quando uma quantidade de gente leva adiante essas discussões públicas durante um determinado tempo suficiente, com suficientes sentimentos humanos, para formar redes de relações pessoais no ciberespaço (RHEINGOLD, 2003, p.20).

Essa formação de agregados sociais na internet é um reflexo da capacidade humana de se conectar, compartilhar sentimentos e construir relacionamentos, independentemente do meio. Ainda, essas comunidades virtuais podem ser lócus

[31] Segundo Lévy (1999), as ecologias cognitivas constituem ambientes dinâmicos onde interagem sujeitos, tecnologias e conhecimentos, formando redes de significação que moldam os processos de aprendizagem

para a troca de conhecimento, interação, apoio mútuo e engajamento, mas também exigem atenção aos aspectos tais como éticos e de segurança.

Fonseca e Couto (2005, p.59) complementam que “o ciberespaço é um fenômeno gerado por demandas sociais e também pela crise dos paradigmas, ocorrida na passagem do século XX para o XXI”. Portanto, como mencionado anteriormente, é dele que derivam as comunidades virtuais, pois o ciberespaço possibilita outras formas de comunicação e interação dessas comunidades que unem sujeitos com interesses comuns por um lado e segregam por outro.

É um equívoco, portanto, pensar na cibercultura apenas em seu aspecto técnico, pois seria um reducionismo de toda sua complexidade. A cibercultura constitui-se como uma realidade social planetária é, portanto, composta por relações sociais complexas. A tecnologia sendo ela constitutiva do homem, faz parte da cultura. Nesse pensamento, “refutar a técnica é refutar a humanidade como um todo, é refutar essa humanidade que ‘é’, por uma hipotética que ‘deveria ser’” (Lemos, 2008, p. 19).

Embora as tecnologias sejam geralmente vistas a partir de seu lado mais obscuro, elas também podem agir como vetores de novas formas de agregação social. Como destaca Lemos (2008, p.19), “o desenvolvimento tecnológico, longe de ser apenas agente de separação, de alienação e de esgotamento de formas de solidariedade sociais, pode servir como vetor de *reliance*, como instrumento de cooperação mútua e de solidariedades múltiplas”.

A partir da dinâmica de uso das redes, os papéis de seus usuários se modificaram tendendo a passar de uma atitude passiva de espectador para uma prática ativa de criador de conteúdo, o que foi denominado de “produsuário” (do inglês, *produser*); ou seja, os participantes ocupam uma posição híbrida, como potencialmente usuários e produtores de conteúdo, ao mesmo tempo (Bruns, 2008).

A análise de Alava (2012, p. 1091) destaca que o ciberespaço, sinônimo de termos como rede, web e net, “reflete uma nova concepção de rede, gerando práticas sociais que chegam a um público cada vez mais vasto. O ciberespaço é um local virtual onde os indivíduos interagem de forma real [...]”. Essa perspectiva enfatiza a transformação das interações humanas no ambiente digital, onde a comunicação e o trabalho colaborativo ocorrem em um espaço virtual que simula experiências reais. A ubiquidade do ciberespaço na sociedade contemporânea tem promovido novas formas de sociabilidade e aprendizado, permitindo que o conhecimento seja construído de maneira coletiva e dinâmica.

Adentrando ainda mais no conceito de cibercultura, que emerge como produto das interações sociais nesse ciberespaço, Rüdiger a define como o “[...] conjunto dos fenômenos cotidianos agenciado ou promovido com o progresso das telemáticas e seus maquinismos” ou ainda “[...] a formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas de comunicação” (Rüdiger, 2013, p.11)."

As comunidades virtuais, assim como as interações humanas presenciais, carecem de regras de convivência social, pois “o conviver virtual vai tornar-se quase tão importante como o conviver presencial” (Moran, 2013b), ou seja, uma extensão do real. Dessa forma, entende-se que o ciberespaço também pode ser um local de debate, pois muitas das discussões atuais ou nascem das redes ou são continuadas por meio delas.

Santos define a cibercultura como "a cultura contemporânea mediada por tecnologias digitais em rede no ciberespaço e nas cidades" (Santos, 2019, p. 22). Essa cultura digital permeia diversos aspectos de nosso cotidiano, eliminando restrições de tempo, superando barreiras de espaço e transformando formas de interação. Assim sendo, a cibercultura, nesse sentido, não se limita apenas ao uso das TD, mas também abrange a cultura que emerge em torno delas. Ela reflete a crescente interdependência entre os aspectos práticos e simbólicos de nossa vida cotidiana e como as tecnologias eletrônicas de comunicação desempenham um papel central nessa evolução.

Desde a forma como nos comunicamos, consumimos informações, nos relacionamos socialmente até a criação de novas formas de expressão cultural, a cibercultura se manifesta como uma transformação profunda na maneira como experimentamos o mundo. Santos E. (2019) utiliza o termo "ciberespaço" para se referir à coletânea de espaços que são influenciados pelas tecnologias digitais, os quais reproduzem contextos do mundo físico. Além disso, ele define "cibercultura" como o produto cultural que surge da interação entre as pessoas e os elementos presentes no ciberespaço.

A autora argumenta adicionalmente que o cenário cibercultural contemporâneo, juntamente com a mobilidade ubíqua, proporciona um ambiente propício para a promoção da educação democrática, uma vez que “potencializa as práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados como autonomia, diversidade, dialógica e democracia” (Santos, 2019, p. 33), contanto que o professor esteja

consciente das exigências impostas pelo contexto. Ademais, o conceito de aprendizagem ubíqua, desenvolvido por Santaella, ganha destaque em um contexto no qual dispositivos móveis e internet sem fio tornam o acesso à informação constante e onipresente “a aprendizagem ubíqua cria um continuum entre os espaços formais e informais de educação, borrando as fronteiras entre escola, trabalho e lazer” (Santaella, 2016, p. 34).

Essa compreensão da cibercultura ressalta a necessidade de analisar não apenas a tecnologia em si, mas também o contexto social, cultural e histórico no qual ela se insere. É uma visão holística que reconhece a complexidade das mudanças trazidas pela revolução digital e ainda nos convida a refletir sobre como essas mudanças moldam e são moldadas pelas experiências cotidianas das pessoas em todo o mundo.

Santos também abrange dentro dessa perspectiva as cidades, como ela descreve: “A cultura contemporânea, influenciada pelas tecnologias digitais, está promovendo uma nova dinâmica na relação entre tecnologia e vida social - uma relação híbrida que abarca a cidade, o ciberespaço e várias redes educacionais, conhecida como Cibercultura” (Santos, 2011; Lemos, 2013; Santos; Ribeiro, 2017). A cultura contemporânea, impulsionada pelas tecnologias digitais, está originando uma nova conexão entre tecnologia e vida social.

Destarte, a educação mediada pelas TD descende da cibercultura e por meio dela. O ciberespaço também se constitui como lócus de práticas formativas, educativas de pesquisa, aprendizagem, repleto de múltiplas narrativas. Uma vez que, em face deste novo espaço, os papéis sociais dos agentes também mudam ou se alternam, em resposta à dinâmica das interações digitais. Portanto, a aula de língua, tanto materna quanto adicional, pode aproveitar esses debates para promover o aprendizado com base em situações e tópicos pertinentes e atuais não de uma forma mecanizada, mas sim natural, orgânica.

Nessa ótica, emergem terminologias que contemplam os aspectos multifacetados dos participantes do processo educativo contemporâneo, os quais transitam fluidamente entre os papéis de leitores e autores. O conceito de "produsuário", inicialmente proposto por Bruns (2008), reconhece que as novas configurações de leitura, produção e circulação textual nas sociedades atuais geraram inéditas situações de produção e leitura-autoria.

Em abordagem convergente, Rojo (2013) cunha o termo "lautor", que considera mais apropriado por fundir as duas funções – leitor e autor – em uma única expressão, refletindo as novas modalidades de interação com textos. Complementando essa concepção, Santaella (2019) desenvolve as noções de "leitor imersivo" e "leitor ubíquo"[32], caracterizando, respectivamente, aquele que navega por arquitetura líquida de informações não-lineares e aquele que, em constante estado de conectividade, lê e se move simultaneamente por espaços físicos e informacionais, demonstrando uma cognição capaz de processar simultaneamente distintas esferas de realidade.

Embora os avanços sejam notórios em várias esferas como citado, é necessário considerar que aproximadamente 20% dos domicílios ainda não têm acesso à internet[33] e aos meios de informação e comunicação digitais. Dessa forma, a escola tem um papel fundamental de servir como ponte de aproximação a esse mundo digital, preparando o aluno para viver em sociedade e participar ativamente da cultura letrada e da cultura presente no ciberespaço, também denominada cibercultura.

Por um lado, a cibercultura traz avanços notáveis, possibilitando a conectividade global, a disseminação de conhecimento e a criação de comunidades virtuais. No entanto, essa mesma cibercultura também traz desafios críticos, como a disseminação de desinformação, a perda de privacidade e uma dependência crescente das tecnologias. Portanto, é essencial adotar uma abordagem crítica e reflexiva para compreender a cibercultura, reconhecendo tanto suas potencialidades quanto seus perigos, à medida que navegamos nessa paisagem digital em constante evolução. Ademais, é necessário compreender que as práticas educativas atuais

[32] De acordo com Santaella (2013), é possível identificar quatro perfis históricos de leitores, cada um correspondendo a diferentes ambientes e práticas de leitura: o leitor contemplativo, vinculado ao texto impresso e à prática silenciosa e concentrada da leitura; o leitor movente, adaptado aos estímulos fugazes das cidades modernas, jornais e cinema; o leitor imersivo, que navega pelos "nós e conexões alineares e reticulares dos espaços informacionais da internet"; e o leitor ubíquo, que combina características dos leitores movente e imersivo, mantendo-se simultaneamente presente no espaço físico e no informacional. A autora ressalta que "os três tipos de leitor – contemplativo, movente e imersivo – não são excludentes, pois o surgimento de um não faz desaparecer o anterior", enfatizando que "esses tipos de leitor coexistem, complementam-se e se completam" (SANTAELLA, 2013, p. 24-25).

[33] Dados da pesquisa TIC Domicílios 2022, lançada em 16 de maio de 2023 pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), revela que a internet está presente em 60 milhões de lares brasileiros, o que representa 80% do total de domicílios no país. (CETIC.BR, 2023).

também são fruto ou parte desse fenômeno, materializado nas trocas de encontros presenciais e virtuais de grupo-sujeitos que se mediam pelas TD.

A compreensão do ciberespaço como ambiente de aprendizagem apresenta implicações diretas para a prática de ensino e o estágio supervisionado em Letras. Durante sua formação inicial, os futuros professores de línguas precisam desenvolver competências para navegar, selecionar e implementar recursos digitais que potencializem experiências linguísticas significativas. As ecologias de aprendizagem emergentes das interações no ciberespaço possibilitam abordagens inovadoras para o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita), ampliando o conceito tradicional de 'sala de aula de línguas'. No contexto do estágio supervisionado, esta compreensão permite ao licenciando propor intervenções pedagógicas que explorem a dimensão comunicativa das TD, estabelecendo pontes entre práticas linguísticas escolares e extraescolares.

Compreendemos que a cibercultura e o ciberespaço configuram o contexto socio-histórico que torna os multiletramentos e os novos letramentos competências essenciais na contemporaneidade (Alava, 2002). As redes transformaram práticas culturais, modos de interação e circulação de conhecimento, exigindo habilidades que vão além da alfabetização tradicional (Finardi; Porcino, 2014; Kenski, 2023). No ciberespaço, a informação circula simultaneamente em múltiplos formatos, enquanto a cibercultura redefine formas de participação social e produção de sentidos. Nesse cenário, os multiletramentos possibilitam interpretar e produzir significados em diferentes modos e contextos, e os novos letramentos capacitam os sujeitos a atuar de forma crítica nas práticas mediadas pelas tecnologias digitais.

Assim, reconhecemos que as transformações tecnológicas demandam competências específicas para uma participação ativa, crítica e significativa na sociedade contemporânea.

2.1.3 Inclusão e exclusão digital na formação docente: desafios na era das TD

Como discutido anteriormente, a revolução digital transformou as práticas educacionais, exigindo que professores desenvolvam novas competências para mediar o ensino por meio das TD. No entanto, a falta de acesso e capacitação digital cria um cenário de exclusão que compromete a qualidade da formação docente e

amplia desigualdades educacionais. Esta seção discute os desafios e possibilidades da inclusão digital na formação de professores, considerando barreiras estruturais, pedagógicas e políticas.

O termo exclusão digital ou infoexclusão é entendido como “a diferença socioeconômica entre indivíduos, famílias, empresas e regiões geográficas, decorrentes da desigualdade quanto ao acesso e uso das tecnologias da informação, representada pela Internet” (Lucas, 2002, p. 159). Essa exclusão social, infoexclusão, é resultante da falta de acesso, habilidade ou oportunidade de utilizar as TIC. Esse fenômeno aprofunda desigualdades existentes ao limitar o acesso a recursos educacionais, econômicos e sociais disponíveis no ambiente digital. Também conhecido como Apartheid Digital, o conceito destaca as barreiras que impedem a inclusão digital, como fatores socioeconômicos, geográficos, culturais e tecnológicos (Brown; Czerniewicz, 2010; Neri, 2012; Silveira, 2001).

Silva (2001), no contexto educacional, apresenta a distinção entre ambientes "inforricos" e "infopobres". Os ambientes "inforricos" se caracterizam por estarem bem equipados, oferecendo recursos tecnológicos avançados, como computadores com acesso à Internet, proporcionando aos alunos um ambiente rico em informações e tecnologia para enriquecer sua experiência de aprendizado. Em contrapartida, os ambientes "infopobres" são caracterizados pela limitação de recursos tecnológicos e acesso a informações, o que pode resultar em uma experiência de aprendizado menos enriquecedora quando comparada aos ambientes "inforricos". Assim, "infopobre" denota a escassez de acesso a recursos tecnológicos e informações, destacando a importância do acesso a tais recursos no contexto educacional.

Mesmo após duas décadas do início do uso desses termos ligados à exclusão de determinadas camadas sociais das tecnologias de informação e comunicação ainda é de fundamental importância, sobretudo no Brasil, um país que

> [...] continua sendo extremamente desigual, localizado na região mais desigual do planeta, a América Latina. Ele ocupa a sétima posição entre os mais desiguais do mundo, conforme aponta o Relatório de 2019 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019). O Relatório também alerta para o fato de que o Brasil caiu uma posição no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – que mede o progresso de uma nação a partir das dimensões renda, saúde e educação –, passando da 78ª para a 79ª posição, em comparação a 2017, no ranking com 189 países (Oliveira; Pereira Júnior, 2020, p.721).

Como se observa nesse cenário apresentado por Oliveira e Pereira Júnior (2020), no Brasil, um país conhecido pelas desigualdades sociais, o acesso às tecnologias como esperado não é dos melhores, mas vem aumentando gradualmente. Portanto, não se pode considerar que qualquer pessoa nascida depois do advento das TD seja de fato um usuário nato.

Durante a pandemia, a exclusão que já era evidente ficou ainda mais explícita. O acesso à tecnologia, por si só, não é suficiente; é fundamental utilizá-la de forma ativa na busca pelo conhecimento e na estimulação da criatividade. Embora os recursos tecnológicos não garantam, por si mesmos, a construção do saber ou o desenvolvimento criativo, é estratégico empregá-los como aliados sempre que disponíveis.

Cardoso (2013) afirma que o processo de conscientização tecnológica envolve quatro etapas interdependentes: acesso, uso, conhecimento e criatividade. Nesse contexto, considerando a tecnologia como um recurso e reconhecendo que as pessoas são o elemento central do processo educacional, torna-se essencial capacitar os indivíduos, especialmente os professores, para que possam identificar oportunidades mesmo diante dos desafios.

Diante das inúmeras atividades que podem ser desempenhadas na internet, convém expor que nem todas são lícitas ou desejáveis no constructo social. Prova disso, são os inúmeros exemplos de exposição de conteúdo inadequados que ferem os direitos privados, de demonstrações de ódio nas redes sociais, disseminação de preconceitos, *fake news*, conteúdos de fontes e credibilidade duvidosas, entre inúmeros outros. Devemos atentar, nesse aspecto, para o fato de que as tecnologias mais avançadas não têm aprimorado a conectividade[34], mas substituído e desvalorizado a humanidade de seus usuários, e ainda, de diversas formas, minando o respeito uns pelos outros e por nós mesmos (RUSHKOFF, 2019). Com esses exemplos, fica evidente o despreparo de muitas pessoas para convivência nessa sociedade digital.

No que se refere ao número de usuários da internet no Brasil, os dados de censos divulgados nos últimos anos indicam que o número tem aumentado

[34] A conectividade refere-se à capacidade de dispositivos, sistemas ou redes de se comunicarem e compartilharem informações entre si. Essa interação pode ocorrer por meio de conexões físicas, como fios e cabos, ou sem fio, utilizando tecnologias como Wi-Fi e Bluetooth. Na era digital, a conectividade desempenha um papel essencial, permitindo a interligação entre dispositivos e pessoas, facilitando a troca de dados, a comunicação e o acesso à internet.

exponencialmente no país. De acordo com a PNAD Contínua TIC[35], o IBGE indicou que, em 2021, a internet estava presente em 84,7% dos lares brasileiros (IBGE, 2022). Outro estudo da TIC *Kids Online* Brasil[36] demonstrou que "92% da população com idade entre 9 e 17 anos era usuária de Internet no país", essa porcentagem corresponde a aproximadamente 24,4 milhões de crianças e adolescentes em todo o país" (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br, 2023).

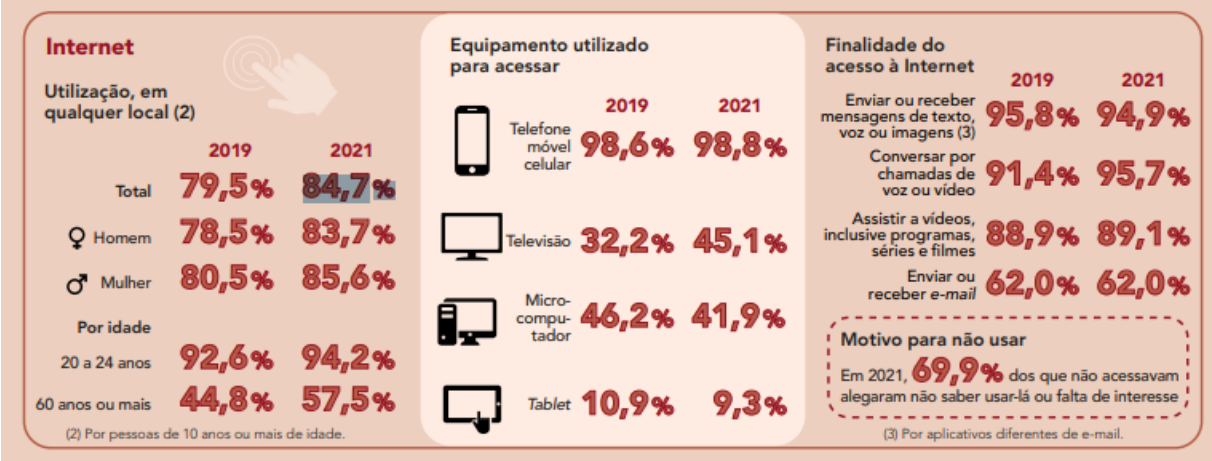


Figura 6 – Acesso à internet - população brasileira
Fonte: IBGE, 2022.

Como observado no censo publicado no ano de 2020[37], referente aos anos de 2017 e 2018, o aumento na utilização da internet cresceu de 69,8% em 2017 para 74,7% em 2018. Dados divulgados no site do Governo Federal[38], mostraram que em 2021, a internet alcançou 90,0% dos lares do país, apresentando um aumento de 6 pontos percentuais (p.p.) em relação a 2019, quando 84,0% dos domicílios tinham acesso à rede mundial. O equipamento mais utilizado para acessar a rede é o telefone móvel. Dentre as quatro principais utilidades de acesso está, em primeiro lugar, o envio e recebimento de mensagens de texto (95,5% e 95,7%); seguido de interação por meio de videochamada; em terceiro lugar, assistir vídeos, séries e filmes; por último enviar ou receber e-mails. Importante notar que 69,9% dos entrevistados

[35] Dados publicados em 2022 com referência ao ano de 2021.
[36] Dados publicados em 2023 com referência ao ano de 2022.
[37] Estima-se que em virtude da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, o número de usuários da internet tenha aumentado devido à necessidade de acesso seja para estudo, trabalho ou lazer, atividades comprometidas durante o período de isolamento social.
[38] Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2022/setembro/90-dos-lares-brasileiros-ja-tem-acesso-a-internet-no-brasil-aponta-pesquisa. Acesso em: 10 out. 2023.

alegaram não acessar a internet por não saber utilizá-la ou por falta de interesse (IBGE, 2022).

Progressivamente, o emprego de computadores não é mais uma escolha relacionada ao estilo de vida, mas, sim, uma exigência cotidiana. A falta de competência no manuseio de computadores e na busca por informações na internet adquire a dimensão de um estigma, contribuindo para a exclusão social. Isso não apenas reflete transformações nas normas sociais, mas também indica uma crescente centralização do papel dos computadores no contexto do trabalho, educação e política.

Atualmente, não é apenas o uso do computador que se tornou essencial para grande parte da população, mas, sobretudo, o acesso à internet. No Brasil, esse acesso ocorre predominantemente por meio de *smartphones*, dispositivos que, por serem mais acessíveis, portáteis e práticos, tornaram-se o principal meio de conexão no cotidiano, em detrimento dos computadores.

É importante reconhecer que o acesso à tecnologia e à internet ainda não constitui realidade homogênea em todo o território nacional. Esta disparidade torna-se particularmente evidente quando comparamos estudantes de diferentes contextos socioeconômicos: enquanto 98,4% dos alunos da rede privada utilizaram a Internet em 2019, este percentual reduz-se para 83,7% entre os estudantes da rede pública de ensino (IBGE, 2022). Tal discrepância revela uma faceta significativa da desigualdade digital que persiste em nosso país, com implicações diretas para as oportunidades educacionais[39].

Apesar deste cenário de acesso desigual, observa-se uma transformação gradual na percepção social sobre a internet. Se anteriormente muitos indivíduos a concebiam apenas como meio de entretenimento, hoje um contingente crescente de brasileiros reconhece seu potencial multidimensional para diversas finalidades, abrangendo educação, trabalho e comunicação. Esta mudança de paradigma intensificou-se particularmente durante períodos de distanciamento social, quando a conectividade digital se tornou essencial para a manutenção de atividades fundamentais.

---

[39] Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019.html?start=85. Acesso em: 20 out. 2021.

Neste contexto, a escola assume função estratégica que transcende a mera instrumentalização tecnológica. Compete à instituição escolar fornecer subsídios para que os estudantes, já imersos em práticas digitais cotidianas, desenvolvam competências críticas para navegar com autonomia e segurança nos diversos ambientes virtuais. Garantir o desenvolvimento de letramentos digitais torna-se, portanto, componente fundamental do direito à educação plena, preparando os aprendizes não apenas para consumir conteúdos digitais, mas para participar ativa e criticamente da construção do conhecimento na cultura digital contemporânea.

Identificamos, entretanto, outro desafio relevante relacionado a esse contexto: a falta de preparo de muitos docentes para atuar de forma efetiva no ambiente digital (Feijó-Quadrado; Vetromille-Castro, 2022; Oliveira; Pereira Júnior, 2020). Esse cenário não se restringiu apenas aos professores, mas também abrangeu estudantes e suas famílias, que, de modo geral, demonstraram limitações na utilização das tecnologias digitais com finalidade educacional.

Ademais, muitas escolas não dispõem nem de aparatos eletrônicos muito menos de uma conexão adequada, em alguns casos não dispõem sequer de acesso. O Censo Escolar 2020[40] revelou que esse recurso é pouco presente nas escolas da educação básica, sobretudo nos municípios do Norte e Nordeste do país como pode ser observado na **Figura 7**.

[40] As informações do Censo Escolar 2020 apresentadas retratam a situação das escolas no momento imediatamente anterior à pandemia (BRASIL, 2021). No último censo, antes da defesa desta tese, os números são outros.

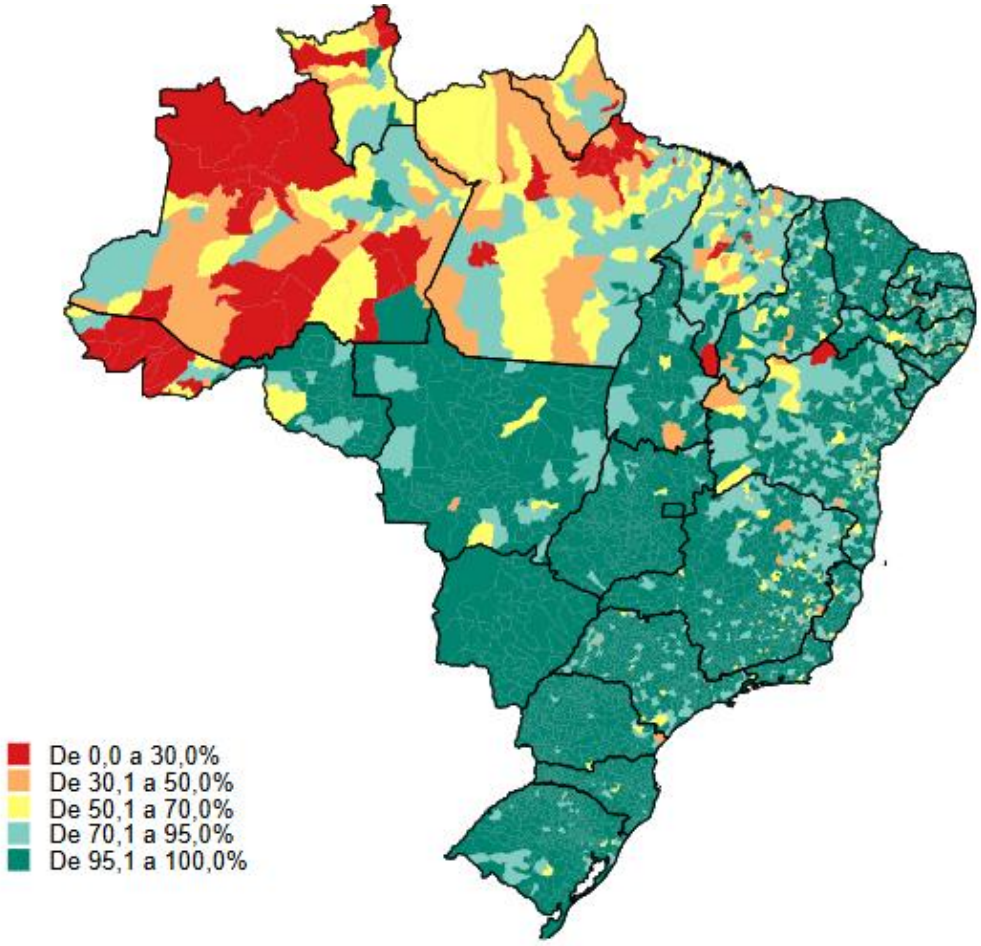


Figura 7 – Percentual de escolas da educação básica com internet por município em 2024
Fonte: Brasil, Inep, 2024

Conforme apresentado na **Figura 7**, as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste compõem os municípios com maior acesso à internet enquanto os da região Norte são os municípios com menos acesso.

A internet de fato é o primeiro item capaz de subsidiar uma escola mais conectada, no entanto, outros recursos tecnológicos são necessários para uma educação mediada pelas TD, tais como computador, projetor multimídia, *tablet*, lousa digital entre outros. Com relação a esses recursos, o Censo informa que as escolas municipais dispõem de menor percentual desses aparelhos se comparadas com os outros níveis de ensino. Conforme o documento,

> Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (13,9%), projetor multimídia (61,3%), computador de mesa (40,5%) ou portátil (38,2%) para os alunos, ou mesmo internet disponível para uso destes (39,6%).) [...] (BRASIL, 2024, p. 58).

Nas escolas que ofertam o ensino médio, o número de aparatos disponíveis é maior. No entanto, a disparidade entre escolas públicas e privadas se faz evidente por meio dos percentuais. Na **Figura 8**, está demonstrado as porcentagens de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de diferentes esferas do ensino público e privado.

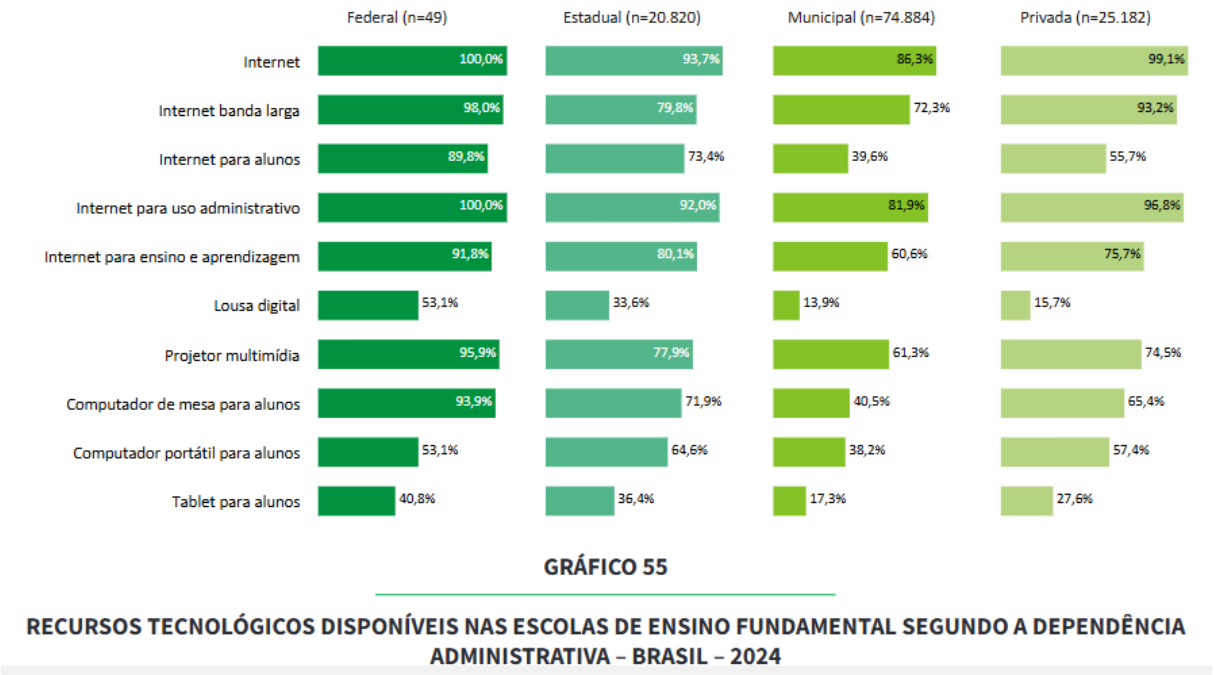


Figura 8 – Recursos tecnológicos disponíveis nas diferentes esferas
Fonte: BRASIL, 2025

Gradualmente, tivemos que nos adaptar ao novo normal[41] imposto pela pandemia, mobilizando esforços para adquirir conhecimento sobre TD. Esse aprendizado ocorreu, em grande medida, por meio da própria internet, aliada à interação com outras pessoas, viabilizando a troca de informações, a comunicação, o trabalho e os estudos.

[41] O conceito de "novo normal", segundo Santos B. (2020), refere-se às mudanças estruturais na sociedade decorrentes da pandemia de COVID-19, que impuseram novos padrões de comportamento, trabalho, educação e interação social. Esse termo engloba a adaptação forçada a um cotidiano digitalizado, marcado pela intensificação do uso de tecnologias da informação e comunicação (TICs), a necessidade de distanciamento social e a reconfiguração das relações pessoais e profissionais. A pandemia do novo coronavírus (COVID-19), descoberta no final do ano de 2019, deixou mais de 1,7 bilhão de alunos longe das salas de aulas mundo afora em pouco mais de dois meses de sua disseminação; estabelecendo um regime de quarentena em todos os hemisférios, transformando a rotina de bilhões de pessoas.

As redes sociais, por exemplo, já faziam parte da vida de muitos professores e alunos. Elas favorecem e oportunizam à população o contato social e afetivo necessário à vida em sociedade (CAVALCANTI, 2020), que foi mitigado durante a o período de isolamento social, durante o qual a sociedade foi orientada a manter distanciamento físico, limitando ao máximo encontrar com pessoas fora do seu círculo familiar mais íntimo.

Se por um lado, a tecnologia aproximou muitas pessoas durante o período de pandemia, por outro evidenciou a exclusão digital bastante presente na sociedade brasileira e em outras partes do mundo, tornando o invisível visível (Ferdig; Pytash, 2021).

É importante ressaltar, neste contexto de transformações aceleradas, que a exclusão digital não se trata apenas do acesso às TD, mas também da incapacidade de poder utilizá-las para fins diferenciados. O fenômeno da exclusão digital manifesta-se em múltiplas dimensões, incluindo limitações infraestruturais, barreiras econômicas, deficiências educacionais e restrições culturais que impedem a plena participação no ambiente digital.

Portanto, defendemos que o legado que esse momento histórico inédito para essa geração marcada pelas TD deixa, deve resultar em ações que promovam o debate e a democratização do acesso às TD. Embora o problema da falta de acesso às TD seja extremamente relevante, a questão do letramento digital também deve ser levada a sério, pois ambos são interdependentes.

A questão da inclusão digital adquire contornos específicos quando analisada no contexto do estágio supervisionado em Letras. Os licenciandos frequentemente se encontram em uma posição desafiadora: por um lado, são incentivados durante sua formação a incorporar TD em suas práticas pedagógicas; por outro, deparam-se com realidades escolares marcadas por limitações de infraestrutura tecnológica. Essa dissonância exige o desenvolvimento de competências para adaptação de propostas pedagógicas digitais a diferentes contextos socioeconômicos, sem comprometer os objetivos de aprendizagem linguística. Sabemos que essa preparação exige muito dos professores (Koehler; Mishra, 2009).

Contudo, há razões para sermos otimistas, pois pesquisas recentes (Paiva, 2019; Ribeiro, 2020) têm demonstrado que estagiários de Letras que recebem formação específica para lidar com cenários de desigualdade digital conseguem implementar práticas pedagógicas tecnologicamente enriquecidas mesmo em

contextos limitados. Essas práticas incluem estratégias como o uso compartilhado de dispositivos, atividades que integram momentos on-line e off-line, e a adaptação de recursos digitais para formatos acessíveis em diferentes contextos. A formação inicial em Letras precisa, portanto, preparar os futuros professores não apenas para o uso ideal de TD, mas também para sua implementação criativa e contextualizada em diferentes realidades educacionais.

Outro estudo realizado num curso de Letras da UFRJ investigou a mediação tecnológica na aprendizagem de língua, revelando que, mesmo diante de desafios de conectividade, os licenciandos avaliaram positivamente a metodologia empregada, especialmente o uso de recursos multimodais como vídeos do TED Talks e materiais em e-book adaptados ao contexto formativo. Os participantes não apenas reconheceram o valor pedagógico da integração de recursos digitais para a aprendizagem linguística, mas também perceberam as contribuições dessa experiência para o desenvolvimento de seus próprios letramentos digitais (Rabello, 2021).

Essas pesquisas evidenciam como experiências formativas tecnologicamente mediadas potencializam simultaneamente a aprendizagem de línguas e o desenvolvimento de competências digitais fundamentais para futuros professores que atuarão em contextos educacionais cada vez mais permeados por tecnologias.

Diante do cenário de exclusão e inclusão digital apresentado, torna-se evidente que o simples acesso às tecnologias não garante seu uso significativo e transformador (Cardoso, 2013). O acesso técnico precisa ser complementado pelo desenvolvimento de competências específicas que permitam aos indivíduos participar efetivamente da cultura digital. É neste contexto que emergem os novos letramentos como resposta pedagógica aos desafios da inclusão digital plena. Enquanto as políticas de democratização do acesso às tecnologias buscam superar a primeira barreira da exclusão digital, os novos letramentos visam capacitar os sujeitos para usos críticos, criativos e socialmente significativos das TD. A seguir, exploramos como esses novos letramentos reconfiguram as práticas educacionais, especialmente no campo do ensino de línguas, oferecendo perspectivas teóricas e metodológicas para uma formação docente alinhada às demandas da sociedade digital contemporânea.

2.2 Novos Letramentos

Ao refletirmos sobre os desafios contemporâneos da formação de professores de línguas na era digital, compreendemos que os conceitos de letramento e alfabetização passaram por significativas ressignificações ao longo das últimas décadas. Assim, reconhecemos que o conceito de letramento é dinâmico, plural e diretamente condicionado às práticas sociais, culturais e tecnológicas nas quais os sujeitos estão inseridos (Kleiman, 1995; Street, 2014; Vergna, 2021).

As três abordagens, os Novos Estudos do Letramento, a Pedagogia dos Multiletramentos e os Novos Letramentos partem de bases distintas, mas compartilham a compreensão do letramento como prática social, situada e ideologicamente marcada (Vergna, 2021). Embora cada uma enfatize diferentes aspectos (o caráter sociocultural, a multimodalidade e a cultura digital), todas reconhecem a importância do contexto nas práticas de leitura e escrita.

Na concepção dos Novos Estudos do Letramento, que tem como principal expoente o antropólogo britânico Brian Street, o letramento assume um caráter eminentemente social. Isso significa que as práticas de leitura e escrita são compreendidas como fenômenos que variam de acordo com os contextos culturais, sociais e históricos dos grupos nos quais estão inseridas. A inserção do termo "novos" não se refere à temporalidade, mas sim à mudança de paradigma, que desloca o foco das habilidades cognitivas individuais para a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais e culturais (Street, 2014; Vergna, 2021).

Já a Pedagogia dos Multiletramentos, proposta em 1996 pelo Grupo de Nova Londres, e no Brasil amplamente defendida por Rojo (2012), parte da premissa de que a multiplicidade de linguagens — verbal, visual, sonora, espacial e gestual — somada à diversidade cultural e contextual, exige que a escola amplie seu repertório didático. Importa destacar que os multiletramentos não se referem apenas à multimodalidade, mas também à diversidade social, ou seja, à variabilidade de significados nos diferentes contextos sociais, culturais e disciplinares em que os sujeitos estão inseridos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). As práticas pedagógicas, portanto, precisam considerar não apenas a linguagem escrita tradicional, mas também outros recursos semióticos que compõem os textos no mundo contemporâneo, sobretudo no ambiente digital. Essa perspectiva busca, ainda, valorizar as diferenças culturais presentes nas salas de aula e promover a inclusão por meio de práticas de linguagem mais plurais e democráticas.

Por sua vez, a concepção dos Novos Letramentos, conforme discutem Lankshear e Knobel (2007, apud Vergna, 2021), reconhece que as práticas letradas contemporâneas estão diretamente atravessadas pelas tecnologias digitais, o que dá origem a um novo *ethos*, caracterizado pela colaboração, pela participação em redes, pela produção compartilhada e pela circulação acelerada de informações. Esse modelo articula três dimensões fundamentais: operacional (uso efetivo das tecnologias), cultural (participação em práticas sociais digitais) e crítica (capacidade de questionar e refletir sobre os usos das tecnologias e suas relações de poder). Tal abordagem reforça a necessidade de desenvolver o senso crítico dos sujeitos, capacitando-os a analisar, questionar e contestar discursos, práticas e estruturas, com vistas à transformação social.

Dessa forma, reconhecemos que há diferentes concepções de letramento e, particularmente, de letramento digital. Contudo, com base nos textos, entendemos que essas práticas são dinâmicas e mutáveis, uma vez que acompanham as transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a contemporaneidade. Reafirmamos que a escola permanece como a principal agência de letramento, desempenhando um papel central na promoção das competências necessárias para que os sujeitos possam atuar, de maneira crítica e ativa, nas sociedades cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais (Vergna, 2021). Essa compreensão se alinha diretamente aos pressupostos da presente pesquisa, sobretudo quando consideramos os desafios e as potencialidades envolvidos na formação inicial de professores de línguas, no âmbito da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado.

Partimos, portanto, do entendimento de que os letramentos são, essencialmente, práticas sociais situadas, que envolvem não apenas a decodificação de textos, mas, sobretudo, a construção de sentidos em contextos específicos (Kleiman, 1995; Street, 2014). Como aponta Street (2014), o letramento deve ser concebido não como uma habilidade técnica e neutra, mas como uma prática social ideologicamente marcada. Essa perspectiva refuta o modelo autônomo de letramento, que pressupõe um conjunto universal de competências cognitivas desvinculadas dos contextos culturais, sociais e tecnológicos dos sujeitos.

Ao adotarmos essa visão, reconhecemos que os processos de letramento contemporâneos demandam dos sujeitos habilidades que vão muito além da leitura e escrita em suportes impressos. Tais processos passam a incluir a capacidade de

interpretar, produzir e interagir criticamente com uma multiplicidade de linguagens, sobretudo no ambiente digital. Como reforçam Lankshear e Knobel (2007, *apud* Vergna, 2021), os Novos Letramentos emergem da convergência entre práticas sociais e tecnologias digitais, exigindo competências relacionadas à colaboração, à circulação de informações em redes e à produção multimodal.

Nesse sentido, compreendemos que os letramentos digitais não se restringem ao domínio técnico de TD, mas envolvem uma dimensão crítica, ética e reflexiva sobre o uso da informação e da comunicação mediadas pelas tecnologias (CIEB, 2020; Freitas, 2010; Valente; Almeida; Geraldini, 2017). Como discorremos em outra seção deste trabalho, a própria BNCC (Brasil, 2018), apesar das limitações discutidas em outro momento deste trabalho, reconhece a importância de que os estudantes sejam capazes de “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”.

Ao considerarmos o ciberespaço e a cibercultura como ecologias de aprendizagem (Lévy, 1999; Lemos, 2013), compreendemos que os multiletramentos se tornam condição essencial para que sujeitos atuem de forma crítica, ética e competente nas práticas de linguagem contemporâneas. A leitura e a produção textual passam a ser compreendidas como práticas multimodais, nas quais coexistem e interagem diferentes modos semióticos — linguístico, visual, sonoro, gestual e espacial (Cope; Kalantzis, 2000).

Em consonância, Hetkowski e Menezes (2019) destacam que os sujeitos precisam ser capazes de interpretar a linguagem em suas diferentes representações, sobretudo diante da presença cada vez maior dos textos multimodais, que combinam linguístico, imagético, gestual e sonoro. Além disso, reforçamos, conforme Vergna (2021), que toda concepção de letramento está intrinsecamente associada a uma concepção de linguagem e de sociedade, sendo a escola a principal agência de mediação dessas práticas.

Por conseguinte, o conceito de novos letramentos articula-se diretamente ao eixo central desta pesquisa, uma vez que compreendemos que a integração das TD na formação inicial de professores de línguas não pode se restringir a abordagens instrumentais ou superficiais. Ao contrário, pressupõe a construção de saberes pedagógicos que considerem as múltiplas linguagens, os diversos gêneros

discursivos e as diferentes culturas presentes nos ecossistemas digitais contemporâneos.

Ao integrarmos essa discussão ao contexto desta pesquisa, constatamos que os desafios são ainda mais complexos. A formação inicial de professores de línguas precisa contemplar práticas pedagógicas que incorporem os multiletramentos e os novos letramentos, preparando os futuros professores não apenas para lidar com gêneros tradicionais, mas também para mediar aprendizagens em ambientes digitais, híbridos e multimodais (Rabello; Cardoso, 2022).

Diante das reflexões produzidas a partir da experiência na disciplina de Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, reafirmamos que o trabalho com os novos letramentos não constitui um aspecto acessório da formação docente. Pelo contrário, compreendemos que a apropriação crítica das TD e das práticas multiletradas constitui-se como um dos pilares fundamentais para que os futuros professores de línguas possam atuar de maneira competente, ética e reflexiva em um cenário marcado por constantes transformações tecnológicas, sociais e culturais.

2.3 Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem

Ao discutirmos os processos formativos mediados pelas TD, torna-se imprescindível compreender o conceito de Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA), uma vez que eles se configuram como recursos centrais na construção de práticas pedagógicas que contemplam as TD. No contexto educacional contemporâneo, marcado pela ubiquidade das TD, os ODEA assumem um papel estratégico na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino de línguas. Ao longo deste tópico, buscamos aprofundar a compreensão sobre as características, os princípios de desenvolvimento e as potencialidades pedagógicas dos objetos digitais de ensino-aprendizagem, estabelecendo, assim, uma relação direta com os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa e com as práticas formativas desenvolvidas no contexto investigado.

Partimos do entendimento de Objeto de Aprendizagem (OA) proposto por Wiley (2000), que define o OA como “qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para apoiar a aprendizagem” (Wiley, 2000, p. 7). Essa definição enfatiza dois aspectos fundamentais: a natureza digital do recurso e sua característica de reusabilidade em diferentes contextos pedagógicos. De forma convergente, Tarouco, Fabre e

Tamusiunas (2003) também conceituam os objetos de aprendizagem de maneira semelhante, embora não utilizem explicitamente o termo “digital” em sua definição, o que amplia a compreensão do conceito para além do suporte tecnológico, centrando-se na função educativa e na possibilidade de reaplicação dos conteúdos em múltiplos cenários de ensino.

Com base na definição apresentada por Tarouco, Fabre e Tamusiunas (2003), entendemos que os objetos educacionais podem ser caracterizados como qualquer recurso que, de forma suplementar ao processo de ensino e aprendizagem, possa ser reutilizado para apoiar a construção do conhecimento. Os autores destacam que, geralmente, os objetos educacionais são concebidos como materiais organizados em pequenas unidades, planejadas para maximizar sua aplicabilidade em diferentes situações de aprendizagem, favorecendo, assim, sua reutilização em distintos contextos pedagógicos.

Ao aprofundarmos essa discussão, recorremos aos apontamentos de Leffa (2006), que, a partir das reflexões de Wiley (2000) e de outros pesquisadores da área, evidencia as dificuldades recorrentes na delimitação conceitual do termo. Segundo o autor, a abrangência do conceito permite que, em termos teóricos, qualquer elemento utilizado com intencionalidade pedagógica, como uma planta, um texto ou uma imagem, possa ser considerado um objeto de aprendizagem. No entanto, reconhece-se, conforme destaca Leffa (2006, p. 20), a existência de um consenso mais recorrente na literatura, segundo o qual um objeto de aprendizagem deve ser compreendido como "qualquer coisa digital com objetivo educacional".

Essa perspectiva também é corroborada por Boyle (2009), que ressalta a dificuldade em se estabelecer um conceito único e consensual, mas define o objeto de aprendizagem como uma unidade pedagógica mínima e significativa, capaz de contribuir de forma efetiva para o alcance de uma meta ou objetivo educacional.

No mesmo sentido, Silva, Café e Catapan (2010) compreendem os objetos de aprendizagem como recursos didáticos disponibilizados na forma de arquivos digitais, podendo incluir imagens, vídeos, hipermídias, links para sites ou outros materiais que sirvam como suporte às atividades docentes. Essa concepção reforça a ideia de que, para serem considerados objetos de aprendizagem, esses recursos devem estar associados a uma finalidade pedagógica explícita e serem utilizados no contexto de ensino e aprendizagem, independentemente de serem ou não digitais.

Roncarelli (2012) amplia essa compreensão ao destacar que a definição mais recorrente em artigos e periódicos acadêmicos refere-se a "qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser utilizada, reutilizada ou referenciada, apoiada pelas tecnologias". De acordo com a autora, um objeto de aprendizagem caracteriza-se, portanto, como "qualquer recurso que possa ser reutilizado para suporte ao ensino" (Roncarelli, 2012, p. 107). Contudo, a autora defende uma concepção mais precisa e alinhada ao cenário educacional contemporâneo, propondo o uso da nomenclatura Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem (ODEA), justamente por incorporar de forma explícita a dimensão digital, a intencionalidade pedagógica e a sistematização desses recursos no ambiente de aprendizagem.

Em consonância com essa perspectiva, Motter (2013) reforça que o ODEA deve ser entendido como uma “unidade didática interativa”, uma vez que sua essência se pauta na promoção da interação e da participação ativa do estudante no processo de construção do conhecimento. A passividade, nesse contexto, não se configura como uma característica admissível, dado que os ODEA são concebidos para fomentar aprendizagens dinâmicas, flexíveis e centradas no protagonismo discente.

Destacamos, ainda, que os ODEA oferecem múltiplas possibilidades para a promoção de aprendizagens ativas, interativas e personalizadas. Como afirma Motter (2013, p. 144), “por meio de um ODEA, o estudante pode compor suas próprias criações a partir de elementos inferenciais. Numa tecnologia digital reside um universo que se altera dinamicamente de acordo com o participante”. Essa característica ressalta a importância de que os professores desenvolvam competências não apenas para identificar objetos de aprendizagem adequados aos seus objetivos pedagógicos, mas também para coletá-los, armazená-los e, sobretudo, (re)utilizá-los de forma crítica e criativa, adaptando-os às especificidades de seus contextos de ensino.

Reforçamos, portanto, a ideia de que, uma vez disponibilizados em ambientes digitais, os ODEA passam a circular em diferentes redes e contextos, possibilitando a ressignificação de seus usos e ampliando seu potencial educativo. Como bem lembra Motter (2013, p. 143), “um objeto educacional deve cumprir essa função: provocar o ensinar e o aprender mútuo”. Essa capacidade de gerar novos sentidos e promover aprendizagens colaborativas e contextualizadas constitui, assim, um dos principais atributos que justificam sua adoção como estratégia didática.

Na concepção de Moreira (2019), cuja proposta representa uma formulação mais recente no campo, os Objetos Digitais de Aprendência (ODA) são definidos como

recursos digitais elaborados com intencionalidade pedagógica, destinados a mediar, potencializar e ressignificar os processos de construção do conhecimento. Diferenciam-se de outros materiais digitais por estarem fundamentados na lógica da aprendência[42], entendida como um processo contínuo, colaborativo, autoral e situado, no qual docentes e estudantes assumem o papel de sujeitos ativos na produção e na mobilização do saber.

Ademais, reconhecemos que esses objetos não se limitam à simples transmissão de conteúdos, mas operam como dispositivos que favorecem a produção de sentidos, a autonomia e a autoria dos aprendentes[43], além de fomentar práticas educativas sustentadas pela experimentação, pela reflexão e pela criação. Sua concepção está ancorada em seis vetores pedagógicos, metodológicos e filosóficos, definidos por Moreira (2019), que orientam tanto sua elaboração quanto sua utilização: transversalidade, transdisciplinaridade, hipertextualidade, complexidade, construtivismo e multirreferencialidade. Esses vetores conferem aos ODAs uma natureza dinâmica, rizomática e aberta, alinhada às demandas de uma educação contemporânea, pautada pela fluidez, pela diversidade e pela construção coletiva do conhecimento.

Diante das diferentes concepções apresentadas, compreende-se que, embora não haja um consenso absoluto na definição dos objetos de aprendizagem, a adoção do termo Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem (ODEA) neste trabalho se justifica por alinhamento tanto com a proposta metodológica da pesquisa quanto com os pressupostos teóricos que a fundamentam. Essa escolha, ancorada na definição de Roncarelli (2012), permite evidenciar a centralidade do digital no contexto formativo, sem desconsiderar a interatividade e a intencionalidade pedagógica que caracterizam esses recursos. Ademais, considera-se que, dadas as especificidades do tempo de intervenção, do acompanhamento e do nível de preparo envolvido na presente pesquisa, os recursos produzidos não poderiam ser classificados como Objetos Digitais de Aprendência (ODA), uma vez que este conceito pressupõe processos

[42] Nesse movimento, assume-se que os ODA são instrumentos que se configuram em constante reelaboração, uma vez que sua eficácia está diretamente vinculada ao contexto em que são aplicados, às interações que mobilizam e às necessidades formativas que emergem nas práticas pedagógicas.
[43] O termo aprendente, utilizado por Hugo Assmann (1998), designa o sujeito ativo do processo de aprendizagem, que constrói sentido, questiona, reflete e participa criticamente da produção do conhecimento, em contraposição à visão passiva de aluno como mero receptor de conteúdos.

formativos mais amplos, complexos e contínuos, conforme discutido por Moreira (2019).

Diante desse entendimento, considera-se pertinente apresentar (**Quadro 16**) alguns exemplos de objetos de aprendizagem, partindo das definições mais abrangentes e consolidadas na literatura, de modo a situar conceitualmente os recursos que embasaram a proposta formativa desenvolvida nesta pesquisa.

Quadro 16 – Exemplos de objetos de aprendizagem

Tipo de Objeto de Aprendizagem	Descrição	Exemplo
Vídeos educacionais	Aulas gravadas, animações explicativas ou tutoriais	*Vídeos do YouTube*
Simuladores e jogos educativos	Recursos interativos para experimentação e prática	*Duolingo, Minecraft: Education Edition, Escola Games*
Infográficos	Representações visuais que organizam informações complexas	*Mapas conceituais, linhas do tempo interativas, gráficos, diagramas, organogramas*
E-books e apostilas digitais	Materiais didáticos em formato digital	*Apostilas em PDF, e-books*
Quiz e questionários online	Recursos para avaliação do aprendizado	*Kahoot!, Google Forms, Quizizz, Quizlet**
Plataformas de Ensino Online	Ambientes virtuais para ensino a distância	*Moodle, Google Classroom, Coursera, Blackboard*
Podcasts educacionais	Conteúdos em áudio sobre temas acadêmicos ou científicos	*Podcasts no Spotify, Amazon Music*
Realidade Aumentada (RA) e Realidade Virtual (RV)	Recursos imersivos para aprendizado interativo	*Google Lens, Anatomia em 3D, Merge Cube, Google Expeditions*

Fonte: Elaborado pela autora, pesquisa on-line (2024).
Nota: Alguns exemplos se configuram como repositórios também*.

Devido às limitações impostas pelo contexto da pesquisa, realizada em uma escola pública, foi necessário delimitar o escopo do estudo para garantir sua viabilidade e aplicabilidade. Questões como restrições de acesso a determinados dispositivos, conectividade limitada à internet e políticas institucionais sobre o uso de tecnologia em sala de aula impuseram desafios à implementação e análise de recursos digitais de ensino.

Diante desse cenário, optamos por concentrar nossa investigação na exploração de sites e aplicativos educativos, compreendidos como objetos de aprendizagem que podem ser acessados de forma relativamente mais democrática, tanto por professores quanto por alunos. Essa escolha possibilitou uma análise mais aprofundada de recursos já disponíveis no contexto educacional e de seu potencial para enriquecer a prática pedagógica no ensino de línguas.

A escolha por trabalhar com esses objetos digitais reflete, portanto, não apenas uma necessidade operacional, mas também uma oportunidade de explorar criticamente as potencialidades desses recursos no desenvolvimento de práticas pedagógicas disruptivas. Assim, durante o planejamento das atividades vinculadas ao estágio supervisionado, buscamos orientar os licenciandos a desenvolverem competências específicas para a seleção, adaptação e implementação de ODEA, considerando aspectos como adequação ao nível linguístico dos alunos, pertinência cultural e comunicativa, e potencial de exploração pedagógica no ensino de línguas.

A utilização dos ODEA no contexto da formação inicial de professores de línguas não se limita a uma dimensão técnica, mas se articula diretamente com o desenvolvimento das competências previstas no modelo TPACK e na abordagem dos multiletramentos. Ao selecionar ou elaborar um ODEA, o professor mobiliza simultaneamente seu conhecimento de conteúdo, seu conhecimento pedagógico e seu conhecimento tecnológico, avaliando criticamente tanto os objetivos didáticos quanto as funcionalidades e limitações dos recursos digitais.

Esse processo torna-se ainda mais evidente quando os licenciandos se engajam na adaptação ou criação de ODEA, momento em que a intersecção dos conhecimentos do TPACK se materializa de forma concreta, permitindo que desenvolvam práticas pedagógicas alinhadas às demandas da educação contemporânea. Vale destacar que essa possibilidade de criação autoral nem sempre esteve presente na trajetória docente, trata-se de uma conquista que só se tornou viável com o advento e a disseminação das TD. Além disso, a produção de novos objetos digitais evidencia um estágio avançado de desenvolvimento profissional, no qual o professor não apenas utiliza recursos, mas também se torna autor de materiais pedagógicos digitais, capazes de dialogar com diferentes linguagens, mídias e culturas.

Ressaltamos, portanto, que essa relação entre ODEA, TPACK e multiletramentos é dinâmica e recursiva: enquanto as competências tecnológicas, pedagógicas e de conteúdo são condições necessárias para o uso efetivo dos ODEA, o próprio processo de trabalhar com esses objetos contribui diretamente para fortalecer e expandir essas mesmas competências, gerando um ciclo contínuo de desenvolvimento profissional docente.

No contexto do estágio supervisionado, os ODEA podem ser integrados em diferentes momentos da prática pedagógica, seja na etapa de sensibilização e

contextualização dos conteúdos, no desenvolvimento de atividades que promovam a prática linguística, ou ainda na sistematização e avaliação dos conhecimentos. Esta integração, no entanto, requer dos estagiários não apenas habilidades técnicas, mas, sobretudo, a capacidade de planejar, selecionar e articular os recursos digitais aos objetivos pedagógicos específicos do ensino de línguas.

Reconhecemos, nesse processo, o papel fundamental dos orientadores e supervisores de estágio, cuja mediação é essencial para que os licenciandos desenvolvam autonomia crítica na curadoria de ODEA e superem uma abordagem meramente instrumental da TD, avançando em direção a uma integração pedagógica significativa, criativa e transformadora.

Diante disso, na seção seguinte, apresentamos uma análise dos sites e aplicativos voltados ao ensino de línguas que foram explorados no contexto desta pesquisa. Buscamos compreender como esses recursos foram concebidos, quais objetivos pedagógicos orientam sua utilização e de que forma eles puderam ser integrados às práticas formativas no estágio supervisionado, contribuindo para a qualificação da formação inicial de professores de línguas.

2.3.1 Aplicativos e sites para o ensino de línguas

Tendo compreendido o papel dos objetos de aprendizagem no ensino de línguas, exploramos como esses recursos se manifestam no ciberespaço. Nesta seção, analisamos sites e aplicativos educacionais como exemplos concretos de ODEA, considerando-os artefatos fundamentais para a mediação de práticas pedagógicas no contexto da cibercultura (Santos, 2020; Barreto, 2018). Nos termos de Lévy (1999), os ambientes digitais podem ser compreendidos como ecossistemas de inteligência coletiva, na medida em que promovem a interconexão de saberes, a colaboração e a construção compartilhada de conhecimento no ciberespaço.

A utilização de sites e aplicativos permite a realização de múltiplas atividades, desde consultas a dicionários e enciclopédias até exercícios interativos, consumo de vídeos autênticos e produção colaborativa de conteúdos. Como afirmam Braga (2013) e Barreto (2018), essas plataformas representam não apenas recursos técnicos, mas também expressões de práticas culturais contemporâneas.

No campo do ensino de línguas, identificamos uma ampla variedade de recursos, como dicionários multilíngues, tradutores, bancos de textos e imagens,

enciclopédias, além de recursos para planejamento, avaliação, produção e interação. A abundância desses materiais, entretanto, exige do professor a capacidade de selecionar e avaliar criticamente os recursos disponíveis, à luz de indicadores de qualidade e de intencionalidade pedagógica (Carvalho, 2006; Cibotto; Oliveira, 2017; Alves, 2022).

Conforme apontam Torrentes e Vergnano-Junger (2021), a adoção de aplicativos e sites na prática docente, embora recente, demanda reflexões profundas acerca de seus usos e impactos no processo educativo. Essa perspectiva dialoga diretamente com o entendimento de que a mera incorporação tecnológica, desvinculada de uma mediação crítica, tende a reforçar modelos instrumentais e pouco reflexivos de ensino (Barreto, 2018; Santos, 2020).

No que se refere aos websites, tomamos como base a definição de Carvalho, Simões e Silva (2005), segundo a qual um site constitui-se como um conjunto de páginas interligadas, organizadas por meio de hiperligações, cuja função pode variar entre exposição de informações, coleta de dados, mediação da comunicação ou suporte a atividades específicas. Essa concepção permite compreendermos os sites educativos como ambientes multifuncionais, cuja efetividade pedagógica depende diretamente das intencionalidades que orientam sua utilização.

A análise das funcionalidades dos sites educativos nos leva a compreender que sua exploração pedagógica requer mais do que acesso às informações disponíveis: exige do professor uma mediação cuidadosa, capaz de orientar os estudantes na navegação, seleção e interpretação dos conteúdos, de modo a evitar dispersões e garantir aprendizagens significativas (Carvalho; Simões; Silva, 2005).

No que diz respeito aos níveis de interatividade proporcionados pelos sites, seguimos a categorização proposta por Simões (2005), que distingue interações do tipo ativa-animação, escreve-e-envia, escreve-e-verifica, manipula-e-verifica e insere-e-verifica, conforme **Quadro 17** a seguir.

Quadro 17 – Tipos de interação em sites

Tipo	O que a página permite fazer
Ativa-animação	ativar uma animação autônoma
Escreve e envia	escrever texto e enviá-lo
Escreve-e-verifica	escrever um texto e obter automaticamente uma resposta
Manipula-e-verifica	manipular texto e/ou imagens, obtendo automaticamente uma resposta
Insere-e-verifica	ao introduzir texto ou imagens, obtendo automaticamente uma resposta

Fonte: Adaptado de Simões, 2005.

Tais classificações não apenas descrevem as possibilidades técnicas, mas também orientam o planejamento de atividades pedagógicas que mobilizam diferentes níveis de engajamento cognitivo e linguístico dos aprendizes.

Observamos que os sites passaram por uma evolução significativa (**Quadro 18**), que pode ser organizada, conforme Carvalho (2006), em quatro fases principais: da simples informação textual, passando pela introdução de recursos multimídia e interatividade, até chegar aos modelos colaborativos da Web 2.0.

Quadro 18 - Evolução dos sites

Fase	Características	Principais Recursos
1ª Fase – Informação Corrida (Lençol)	100% do conteúdo era composto por texto. As informações eram apenas transcritas do papel para a tela.	Texto corrido, ausência de formatação visual atrativa.
2ª Fase – Multimídia	Uso de gifs animados, páginas mais coloridas, porém sem harmonia estética. Considerada a fase multimídia em seu pior momento.	Imagens, animações básicas (gifs), excesso de cores.
3ª Fase – Design Gráfico e Interatividade	Layout mais convidativo à leitura e introdução da interação do usuário com a página. Intensificação das tecnologias de comunicação.	Áudio, vídeo, formulários interativos, e-mails, chats, fóruns temáticos.
4ª Fase – Edição Colaborativa Online	Expansão da participação e colaboração do usuário. Adaptação do conteúdo ao público-alvo.	Blogs, wikis, podcasts, recursos colaborativos.

Fonte: Organizado pela autora com base em Carvalho (2006)

Este processo reflete não apenas avanços tecnológicos, mas mudanças paradigmáticas nas formas de interação, comunicação e construção de saberes (Braga, 2013; Santos, 2020).

Nesse cenário, o conceito de navegação assume centralidade, pois, conforme Braga (2013), é por meio da navegação que os sujeitos constroem percursos de leitura, ressignificam informações e se apropriam dos conteúdos disponíveis no ambiente digital. Essa competência, portanto, torna-se indispensável tanto na formação dos futuros professores quanto na prática pedagógica em sala de aula, alinhando-se às exigências dos novos letramentos (Cope; Kalantzis, 2015) e da participação crítica na cibercultura (Barreto, 2018; Santos, 2020).

Paralelamente à evolução dos sites, assistimos à emergência dos aplicativos como extensão e aprofundamento das potencialidades dos ambientes digitais. A fim de compreender melhor como essas potencialidades se articulam no contexto dos aplicativos móveis, representamos na **Figura 9** o modelo proposto por Quinn (2011):

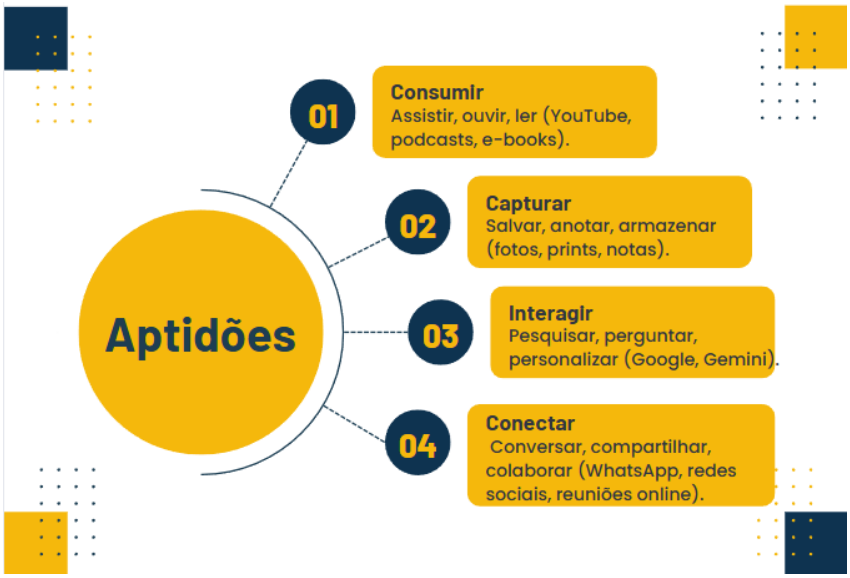


Figura 9 – Funcionalidade dos aplicativos
Fonte: Elaborado pela autora com base em Quinn (2011)

Como podemos observar, os aplicativos se diferenciam dos sites por sua vocação para tarefas específicas, operando em dispositivos móveis e potencializando a ubiquidade da aprendizagem (Quinn, 2011), especialmente quando integrados a metodologias como sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos e gamificação (Santaella, 2016; Stockwell, 2013).

Ao analisarmos as funcionalidades dos aplicativos, acesso a conteúdos, armazenamento de informações, interação com interfaces e comunicação entre usuários (Quinn, 2011), percebemos que tais recursos expandem significativamente as possibilidades de práticas pedagógicas multimodais, situadas e personalizadas. No entanto, como alertam Barreto (2018) e Santos (2020), é preciso reconhecer que esses avanços não eliminam as assimetrias de acesso, nem substituem a mediação docente, que permanece como elemento fundamental na construção de experiências educativas significativas (Camas; Brito, 2017).

Os aplicativos, embora não sejam, por si só, elementos centrais nas metodologias ativas, tornam-se facilitadores estratégicos dessas abordagens, desde que integrados de forma planejada e alinhada aos objetivos de aprendizagem (Carvalho, 2018). Assim, recursos como aplicativos de dicionário, plataformas de interação síncrona ou assíncrona, ambientes de prática oral ou escrita, entre outros, funcionam como instrumentos de mediação que, aliados ao planejamento pedagógico,

potencializam processos de ensino e aprendizagem mais autônomos, colaborativos e críticos.

Por outro lado, consideramos desafios inerentes à adoção desses recursos: a superficialidade de feedbacks automatizados, a dificuldade de alinhamento com o currículo formal, além dos riscos de uma visão fragmentada e descontextualizada do conhecimento linguístico (Barreto, 2018; Stockwell, 2013). Tais limitações reiteram a centralidade da ação docente no processo de seleção e elaboração dos ODEA.

Diante desse panorama, reafirmamos que a análise crítica de sites e aplicativos como objetos digitais de ensino-aprendizagem constitui-se como uma competência essencial na formação inicial de professores de línguas. Isso implica não apenas o domínio técnico desses recursos, mas, sobretudo, a capacidade de integrá-los de maneira reflexiva, ética e pedagógica às práticas docentes, alinhando-se às demandas formativas do século XXI e aos princípios de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos na cibercultura (Alves, 2022; Barreto, 2018; Braga, 2013; Santos, 2020).

Compreendemos, portanto, que a apropriação crítica desses recursos digitais deve ser articulada a processos formativos que considerem os desafios e as potencialidades. Nesse sentido, no próximo tópico refletimos sobre como a formação inicial de professores de línguas tem respondido às exigências impostas pela cultura digital, cibercultura, especialmente no que se refere à integração das TD de forma efetiva, intencional e alinhada às demandas educativas atuais.

2.4 Formação Inicial de Professores de Línguas na Era Digital

A formação inicial de professores de línguas no século XXI demanda a integração sistematizada de três dimensões fundamentais: competências linguísticas, pedagógicas e tecnológicas (Rabello; Cardoso, 2022). Essa articulação complexa não se realiza de forma espontânea, necessitando de estruturas formativas intencionais e contextualmente relevantes. Neste cenário, o estágio supervisionado emerge como espaço privilegiado para a experimentação e consolidação destas competências integradas, permitindo aos licenciandos vivenciarem como as TD podem transformar os processos de ensino-aprendizagem de línguas em contextos educacionais autênticos.

Considerando esse panorama, compreendemos que a integração das TD ao ensino demanda referenciais teórico-metodológicos estruturados, capazes de orientar de forma sistemática sua incorporação às práticas pedagógicas. Nesse sentido, identificamos dois modelos amplamente reconhecidos no campo da pesquisa em tecnologias aplicadas à educação. O primeiro é o modelo SAMR (Substituição, Ampliação, Modificação e Redefinição), desenvolvido por Puentedura (2006, 2013, 2014), que propõe uma hierarquia de níveis de integração tecnológica, desde o uso mais básico — que substitui recursos analógicos por digitais sem alterações pedagógicas significativas — até níveis mais avançados, nos quais a tecnologia permite redefinir tarefas e promover práticas pedagógicas disruptivas.

O segundo modelo, igualmente relevante, é o Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo (TPACK, do original, *Technological Pedagogical Content Knowledge*), formulado por Mishra e Koehler (2009) como um desdobramento do conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, do inglês, *Pedagogical Content Knowledge*) proposto inicialmente por Shulman (1986). Esse modelo estabelece que a prática docente efetiva no contexto digital depende da articulação integrada de três domínios de conhecimento: tecnológico, pedagógico e de conteúdo. A intersecção desses saberes constitui a base para que professores possam selecionar, adaptar e utilizar recursos digitais de maneira coerente com os objetivos de aprendizagem, com os princípios didáticos e com as especificidades do conteúdo disciplinar.

O modelo teórico-metodológico SAMR, concebido por Puentedura (2006), constitui um constructo taxonômico hierarquizado que propõe a categorização da integração tecnológica em ambientes educacionais mediante quatro níveis progressivos de complexidade funcional e transformação pedagógica. Este modelo estabelece uma gradação que se inicia com a "Substituição", caracterizada pela mera transposição digital de práticas analógicas sem alterações funcionais significativas; avançando para a "Ampliação", que incorpora aprimoramentos funcionais específicos aos recursos tecnológicos; evoluindo para a "Modificação", na qual ocorre uma reconfiguração substancial das tarefas pedagógicas mediante *affordances* [44] tecnológicas; e culminando na "Redefinição", nível no qual emergem possibilidades pedagógicas anteriormente inconcebíveis no paradigma analógico.

44

A estrutura conceitual do SAMR bifurca-se em duas dimensões metacognitivas: os níveis iniciais (Substituição e Ampliação) representam o "Aprimoramento" das práticas convencionais, enquanto os níveis superiores (Modificação e Redefinição) constituem a efetiva "Transformação" dos processos de ensino-aprendizagem, reconfigurando substantivamente a experiência educacional mediante a exploração das potencialidades tecnológicas em sua plenitude (Puentedura, 2006).

Quadro 19 – Modelo SAMR de Puentedura

Dimensão	Nível	Descrição	Exemplo na prática docente
Transformação	**Redefinição** (*Redefinition*)	A tecnologia permite a criação de novas tarefas, antes inconcebíveis.	Estudantes produzem documentários, participam de simulações interativas ou criam recursos educacionais abertos para uma audiência global.
Transformação	**Modificação** (*Modification*)	A tecnologia permite redesenhar significativamente as tarefas.	Estudantes utilizam plataformas colaborativas para produção textual coletiva em tempo real, com feedback instantâneo e recursos de revisão avançadas.
Aprimoramento	**Ampliação** (*Augmentation*)	A tecnologia substitui dispositivos tradicionais com melhorias funcionais.	Professor utiliza apresentações de slides com recursos multimídia integrados, hiperlinks e elementos interativos para demonstrar conceitos complexos.
Aprimoramento	**Substituição** (*Substitution*)	A tecnologia funciona apenas como substituta direta, sem mudanças funcionais.	Professor utiliza editor de texto digital em vez do quadro, sem explorar recursos adicionais além da digitação.

Fonte: Adaptado de Puentedura, 2006.

O modelo SAMR revela a progressão da integração tecnológica nas práticas docentes, desde níveis básicos de substituição digital até transformações pedagógicas profundas. No nível de substituição, observa-se a mera transposição de práticas analógicas para o ambiente digital (como o uso do processador de texto em vez do quadro), enquanto a ampliação incorpora melhorias funcionais específicas por meio de recursos multimídia e interativos.

Nos níveis transformadores, a modificação reconfigura substantivamente as práticas pedagógicas, exemplificada pela escrita colaborativa digital. A redefinição, estágio mais avançado, possibilita práticas anteriormente inconcebíveis, como a produção de documentários e recursos educacionais abertos pelos estudantes, ou seja, uma participação mais ativa.

Enquanto o modelo SAMR oferece uma taxonomia progressiva para classificar e planejar a integração tecnológica, o TPACK, que analisaremos a seguir, proporciona

uma compreensão epistemológica das intersecções entre diferentes domínios de conhecimento necessários para esta integração. Ambos os modelos se complementam: o SAMR auxiliando na avaliação dos níveis de transformação pedagógica, e o TPACK iluminando as competências docentes multidimensionais requeridas para alcançar os níveis mais avançados de integração tecnológica.

O modelo TPACK, proposto originalmente por Mishra e Koehler (2006), representa um avanço significativo na compreensão dos conhecimentos necessários para a integração efetiva das tecnologias na prática docente. Este modelo expandiu o conceito de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) desenvolvido por Shulman (1986, 1987), incluindo o componente tecnológico como dimensão essencial para a formação de professores no século XXI.

A premissa fundamental do TPACK é que o ensino eficaz com tecnologia requer uma compreensão complexa e situada da interação entre três formas de conhecimento: Conhecimento do Conteúdo (CK), Conhecimento Pedagógico (PK) e Conhecimento Tecnológico (TK). Mais do que a soma desses conhecimentos isolados, o TPACK refere-se à integração transformadora dessas dimensões, resultando em novas formas de compreender e abordar o processo educativo.

Analisando cada componente, temos:

Conhecimento do Conteúdo (CK): Refere-se ao conhecimento sobre a matéria que será ensinada ou aprendida, incluindo conceitos, teorias, estruturas organizacionais e metodologias específicas da disciplina. No contexto do ensino de línguas, engloba o domínio linguístico, cultural e comunicativo da língua-alvo.

Conhecimento Pedagógico (PK): Compreende os processos, práticas e métodos de ensino e aprendizagem, incluindo objetivos educacionais, avaliação, estratégias de gestão de sala de aula e compreensão de como os alunos constroem conhecimento.

Conhecimento Tecnológico (TK): Envolve a compreensão das tecnologias, desde artefatos tradicionais (livros, quadro) até as mais avançadas (internet, vídeo digital, TD). Implica na capacidade de operar tecnologias específicas e acompanhar sua evolução contínua.

O diferencial do modelo TPACK está nos conhecimentos que emergem das interseções entre estas três dimensões primárias:

- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK): A transformação do conteúdo para fins de ensino, que inclui conhecer quais abordagens se

adequam ao conteúdo e como elementos do conteúdo podem ser organizados para um ensino eficaz.

- Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK): Compreensão de como tecnologia e conteúdo se influenciam mutuamente – como a tecnologia pode oferecer novas formas de representar o conteúdo e como o conteúdo pode determinar a escolha das tecnologias.
- Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK): Entendimento de como o ensino e a aprendizagem podem mudar quando tecnologias específicas são utilizadas de maneiras particulares, reconhecendo as possibilidades e restrições dos recursos tecnológicos.

Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK): A base para o ensino eficaz com tecnologia, emergindo da integração dinâmica dos outros seis tipos de conhecimento. Representa a compreensão das representações de conceitos usando tecnologias, técnicas pedagógicas que empregam tecnologias para ensinar conteúdos, conhecimento sobre o que torna conceitos difíceis ou fáceis de aprender e como a tecnologia pode ajudar a resolver esses problemas.

A relevância do TPACK para a formação inicial de professores de línguas é particularmente significativa. Em um campo marcado pela evolução constante de abordagens metodológicas e pela crescente presença de tecnologias digitais específicas para o ensino linguístico (como softwares de reconhecimento de voz, tradutores automáticos, corpora linguísticos digitais e plataformas de interação com falantes nativos), a capacidade de articular conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e linguísticos torna-se essencial.

Mishra e Koehler (2006) enfatizam que o TPACK não deve ser compreendido como uma estrutura rígida, mas como um referencial dinâmico e contextualmente situado. Como ressaltam Harris, Mishra e Koehler (2009), cada componente do TPACK deve ser entendido dentro do contexto específico em que o ensino ocorre, considerando fatores como características dos alunos, infraestrutura disponível, políticas institucionais e cultura escolar.

> A premissa básica por detrás do conceito de TPACK é de que a atitude de um professor no que diz respeito às tecnologias é multifacetada e que uma combinação ótima para a integração das TIC no currículo resulta de uma mistura balanceada de conhecimentos a nível científico ou dos conteúdos, a nível pedagógico e também a nível tecnológico (COUTINHO, 2011, p. 9).

Graham (2011) contribui para o aprofundamento do modelo ao questionar a distinção entre conhecimento e crenças dos professores, argumentando que as percepções e atitudes dos docentes em relação à tecnologia frequentemente têm mais impacto em suas práticas do que seu conhecimento formal. Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto brasileiro, onde muitos professores em formação apresentam resistências ou inseguranças quanto ao uso de tecnologias digitais, mesmo quando possuem conhecimentos técnicos básicos.

Na formação inicial de professores de línguas, o desenvolvimento do TPACK enfrenta desafios específicos. Kessler (2016) aponta que um dos principais obstáculos é a compartimentalização da formação, com disciplinas tecnológicas isoladas das disciplinas pedagógicas e linguísticas. Em contraposição, Koehler, Mishra e Cain (2013) defendem abordagens integradas que permitam aos futuros professores vivenciar a intersecção entre os três domínios de conhecimento.

Uma pesquisa conduzida por Schmidt et al. (2009) desenvolveu um instrumento para avaliar o desenvolvimento do TPACK em professores em formação, identificando que a experiência prática com tecnologias em contextos pedagógicos reais é o fator mais significativo para a construção desse conhecimento integrado. Essa constatação reforça a importância do estágio supervisionado como espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática na formação tecnológica docente.

Aplicando especificamente ao contexto do ensino de línguas, Tai (2015) demonstra como o TPACK pode orientar o design de atividades pedagógicas tecnologicamente mediadas que promovam o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas. O autor argumenta que, para cada habilidade (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita), existem tecnologias específicas que, quando integradas a abordagens pedagógicas adequadas, potencializam a aprendizagem.

A operacionalização do TPACK na formação inicial de professores exige metodologias que promovam a integração dos diferentes tipos de conhecimento. No contexto brasileiro, a aplicação do TPACK enfrenta desafios particulares decorrentes da heterogeneidade estrutural do sistema educacional. Estudos como os de Camas e Brito (2017) e Peixoto e Araújo (2012) têm evidenciado que a integração tecnológica no Brasil não se limita apenas à articulação de conhecimentos, mas demanda uma compreensão crítica das desigualdades regionais, das limitações infraestruturais e

das dimensões políticas que permeiam as práticas educativas. A adaptação contextualizada do TPACK precisa considerar não apenas como integrar tecnologias existentes, mas também como desenvolver estratégias pedagógicas resilientes que funcionem em diferentes cenários de acesso tecnológico.

Por fim, é importante reconhecer as críticas e limitações do modelo TPACK. Apesar dessas limitações, o TPACK continua sendo o modelo mais abrangente e influente para compreender a complexidade da integração tecnológica na formação de professores. Como ressaltam Koehler e Mishra (2009), o verdadeiro valor do TPACK está em oferecer uma linguagem comum para articular e discutir os desafios da integração tecnológica, permitindo que pesquisadores e formadores desenvolvam soluções contextualizadas e específicas para suas realidades educacionais.

É importante reconhecer, contudo, que a apropriação desses conhecimentos pelos professores em formação raramente segue o percurso linear e estruturado que os modelos teóricos sugerem. Como argumenta Tardif (2012), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e temporais, constituindo-se por meio de trajetórias não-lineares que envolvem experiências pessoais, formação acadêmica e prática profissional. No contexto específico da integração tecnológica, Kenski (2015) observa que os professores desenvolvem relações particulares com as TD, marcadas por avanços, recuos, resistências e inovações que dependem tanto de suas histórias pessoais quanto dos contextos institucionais em que atuam. Esta perspectiva das trajetórias não-lineares complementa os referenciais estruturados como o SAMR e o TPACK, evidenciando a dimensão experiencial e situada da construção dos saberes tecnológicos pelos docentes em formação.

Estas estratégias contribuem para que os estagiários desenvolvam não apenas habilidades técnicas, mas principalmente a capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas sobre quando, como e por que integrar recursos digitais em suas práticas docentes.

A formação é um elemento vital no desenvolvimento de competências e conhecimentos em diversos campos. A formação docente desempenha um papel crucial na construção de competências pedagógicas e na melhoria da qualidade da educação. O debate acerca da formação de professores tem sido amplamente explorado no âmbito educacional, especialmente no que tange às inovações tecnológicas e sua incorporação ao ensino. Neste trabalho, optamos pela definição de Garcia (1999). Para ele,

> A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (García, 1999, p. 26).

Como visto, a formação de professores é um processo dinâmico e multifacetado, que envolve diversas abordagens e metodologias para o desenvolvimento profissional. O autor ainda oferece uma análise aprofundada dos tipos de formação, destacando a diversidade de estratégias e abordagens disponíveis para capacitar os (futuros) docentes em diferentes fases ao longo da carreira profissional. Ele divide esse percurso em quatro momentos principais: pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente.

Figura 10 – Percurso da formação docente
Fonte: Elaborado pela autora com base em García (1999)

O pré-treino corresponde às experiências prévias dos futuros professores, ainda enquanto alunos, quando constroem suas primeiras percepções sobre a docência. Essa fase inicial pode influenciar, de maneira consciente ou inconsciente, suas práticas futuras. Segundo García (1999, p. 25), essa fase "inclui as experiências

prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de um modo inconsciente o professor". Essa fase poderia ser enriquecida se houvesse um esforço consciente para refletir sobre essas experiências e considerar como elas podem ser aprimoradas durante a formação inicial. Além disso, o modelo parece não levar em conta as mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem entre a época das experiências de ensino como aluno e o início da carreira de professor, o que pode exigir uma adaptação mais ativa.

A formação inicial configura-se como a etapa fundamental do percurso docente, desenvolvendo-se no âmbito do ensino superior por meio dos cursos de licenciatura. Nesse estágio, os futuros professores são introduzidos a uma base teórico-metodológica que articula conhecimentos pedagógicos e específicos de sua área de atuação. Trata-se de um período de preparação formal, no qual se consolidam saberes essenciais para a prática docente, mas muitas vezes enfrenta críticas por ser excessivamente teórica e distante da realidade da sala de aula. Além disso, a formação inicial compreende a realização de práticas de ensino supervisionadas, aspecto central desta investigação, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento profissional do docente. Entende-se ainda que a lacuna entre a teoria e a prática é um desafio comum nesse estágio, e seria benéfico se houvesse um equilíbrio melhor entre aquisição de conhecimento acadêmico e experiências práticas significativas.

A "Fase de iniciação" é crucial para os professores novatos, mas também pode ser marcada por desafios significativos, como a falta de apoio adequado e estratégias de sobrevivência. É fundamental que as instituições educacionais e os sistemas escolares forneçam orientação, mentoria e oportunidades de desenvolvimento profissional para os professores novatos, de modo a garantir uma transição mais suave para a profissão.

Cunha (2013, p. 612) define a formação inicial como "os processos institucionais de formação da profissão que geram a licença para seu exercício e o seu reconhecimento legal e público". No entanto, essa etapa, apesar de essencial, não é suficiente para garantir a formação integral do professor, pois a prática cotidiana e as demandas escolares exigem um aprendizado contínuo. Por isso, a terceira fase, da iniciação profissional, que corresponde aos primeiros anos de docência, é um período determinante na consolidação da identidade profissional do professor.

Segundo Tardif (2012, p. 84), essa fase é "um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho". Durante esse período, os desafios relacionados à adaptação curricular e à incorporação de práticas são particularmente acentuados.

Finalmente, a "Fase de formação permanente" é vital para o desenvolvimento contínuo dos professores, mas nem sempre é apoiada de maneira consistente. A formação permanente ou continuada, compreende iniciativas institucionais que acompanham a trajetória profissional dos docentes. De acordo com Cunha (2013, p. 612), essa formação "refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores". Cunha (2014, p. 794) ainda complementa que " Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais" e complementa que as principais agências de mobilização são as universidades e as escolas. O acesso a oportunidades de formação contínua, muitas vezes, depende de fatores financeiros e institucionais, o que pode limitar o potencial de aprimoramento profissional. As instituições educacionais e os sistemas escolares precisam investir mais nessa fase, proporcionando recursos e incentivos para que os professores possam continuar a se desenvolver ao longo de suas carreiras.

No contexto atual, a formação continuada tem adquirido uma importância crescente, sobretudo devido à necessidade de integração de tecnologias digitais no ensino. Neste trabalho como já mencionado será focado na formação inicial, já que os trabalhos são mais escassos, nessa fase de formação se comparado com a formação continuada.

Como destacado, a formação inicial, que abrange a preparação de indivíduos para enfrentar os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e tecnologicamente orientada, desempenha um papel crucial no desenvolvimento de habilidades em TD. Neste contexto dinâmico e em constante evolução, a integração eficaz de TD na formação inicial é fundamental para capacitar os futuros profissionais a se adaptarem e prosperarem em um ambiente onde a tecnologia desempenha um papel central em várias esferas da vida.

Garcia (1999) destaca que "a formação docente deve ser compreendida dentro de um contexto institucional e social, onde a preparação para a prática pedagógica se torna um elemento fundamental para a educação contemporânea".

A formação inicial e continuada de professores tem sido terreno fértil para pesquisas na área de LA nos últimos anos. Por isso, é importante entender que

> A formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (Soares; Cunha, 2010, s/p.).

A leitura dos autores apresenta uma visão essencial da formação profissional do professor que destaca a importância de conceber o professor como um indivíduo ativo em sua própria trajetória de vida, moldado pelo ambiente econômico, social e cultural em que vive. Além disso, enfatiza a capacidade do professor de reconhecer suas necessidades de formação e as demandas do contexto em que atua. O comprometimento reflexivo do professor na transformação das práticas e na afirmação de sua profissionalidade docente é fundamental para garantir uma educação de qualidade.

2.4.1 Diretrizes e políticas públicas: referenciais normativos para a formação docente digital

A compreensão dos modelos teóricos de integração tecnológica deve ser complementada pela análise dos documentos normativos que regem a formação docente no contexto específico brasileiro. Estas diretrizes oficiais revelam como as políticas educacionais têm incorporado (ou não) as demandas por competências digitais nos processos formativos dos professores de línguas.

Para uma análise consistente da formação docente para as TD, é fundamental examinar três níveis de documentos normativos: os nacionais (DCN-Letras, BNCC, BNC-Formação) e os institucionais (Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs). Esses documentos constituem uma teia regulatória que, em teoria, deveria garantir coerência entre políticas macro e práticas locais, mas que frequentemente apresenta descompassos significativos.

Os PPCs dos cursos de licenciatura em Letras representam a materialização institucional das diretrizes nacionais e deveriam estabelecer claramente como as competências digitais serão desenvolvidas ao longo da formação. No entanto,

pesquisas como as de Santos e Porto (2020) e Azevedo (2019) apontam que muitos PPCs ainda tratam as tecnologias de forma genérica e superficial, frequentemente limitando-as a disciplinas isoladas, sem a necessária transversalidade curricular. O isolamento dessas disciplinas tecnológicas contradiz a própria natureza integrada das competências digitais requeridas na prática docente contemporânea, conforme apontado pelo TPACK.

No que concerne às TD no contexto de formação inicial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras[45] (doravante, DCN-Letras) apontam que o formando em Letras "deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente" (Brasil, 2001, p.30). Esta menção, embora significativa por reconhecer as tecnologias como parte do perfil profissional desejável, caracteriza-se por sua generalidade e ausência de orientações concretas sobre como desenvolver tais competências – sintoma de um documento elaborado quando as TD ainda estavam em estágio inicial de expansão no contexto educacional brasileiro.

Quanto às habilidades, as DCN-Letras apontam para

Quadro 20 – Habilidades formando em Letras (BRASIL, 2001)

- Domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- Percepção de diferentes contextos interculturais;
- Utilização dos recursos da informática;
- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Fonte: DCN-Letras (BRASIL, 2001, p. 30).

Embora o documento seja de duas décadas atrás, já mencionava o uso das tecnologias digitais, ainda incipientes naquela época, como uma das habilidades que deveriam ser desenvolvidas ao longo da formação do profissional na área de Letras.

[45] Documento Nacional válido para todos os cursos de Licenciatura em Letras.

Os documentos norteadores da formação de professores da educação básica mais recentes datam do ano de 2019 e 2020[46], a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, doravante BNC-Formação, tendo como referência a implantação da BNCC, no ano de 2018.

Mais recentemente, a BNCC e a BNC-Formação buscaram atualizar essas diretrizes, ao apresentarem competências específicas relacionadas às tecnologias digitais. No entanto, conforme destaca Bonilla (2010), a simples inserção de competências digitais em documentos normativos não assegura sua implementação nas práticas formativas, especialmente quando não são acompanhadas de políticas estruturais que garantam a infraestrutura necessária, a formação continuada e a valorização profissional.

A reiteração da importância das TD em sucessivos documentos oficiais – PCNs, DCNs, BNCC, BNC-Formação – sem a correspondente transformação nas realidades institucionais evidencia um padrão preocupante na política educacional brasileira: a formulação de diretrizes ambiciosas, desacompanhadas das condições materiais necessárias para sua efetiva implementação. No que se refere à formação para as TD, observamos que as políticas educacionais têm avançado conceitualmente – transitando de uma visão instrumental, presente nas primeiras diretrizes, para uma perspectiva mais crítica e criativa encontrada nos documentos mais recentes. No entanto, esse avanço conceitual raramente se reflete em transformações concretas nas práticas formativas, o que resulta, conforme Pretto (2013), na "inclusão digital precária", caracterizada pelo acesso limitado às TD, sem a devida apropriação crítica e criativa desses recursos.

No ano de 2021, o Parecer CNE/CP Nº: 10/2021 alterou o prazo de implementação da diretriz de dois para três anos. Assim como a BNCC, esse documento sofreu rejeição por boa parte da comunidade escolar, pois segundo alguns representantes

> [...] a proposta [é] totalmente contrária ao projeto de educação condizente com os fundamentos constitucionais da educação brasileira que defende[m], pautado na concepção sócio-histórica e na

[46] Os documentos são a BNC-Formação e BNC- Formação Continuada, ambos aprovados em processo de implementação.

> formação para o exercício da cidadania e pluralismo. Somente uma formação emancipatória é capaz de dotar o cidadão de capacidade crítica e de compreensão do mundo em que está inserido, à luz dos princípios e valores humanistas, fundada em concepções progressistas e crítico-emancipadoras" (ForumDir, on-line)[47].

Essa nota de repúdio evidencia preocupações legítimas sobre a potencial redução da formação docente a aspectos meramente instrumentais, negligenciando uma visão mais ampla que reconhece o professor como agente crítico de transformação social. Ao citar os "fundamentos constitucionais da educação brasileira", o documento estabelece conexão direta com os princípios basilares consagrados no artigo 206 da Constituição Federal, que estabelece como bases do ensino a liberdade de aprender e ensinar, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

A implementação vertical de documentos normativos como a BNCC, quando realizada sem o necessário debate amplo e participação efetiva da comunidade escolar em suas múltiplas instâncias, resulta inevitavelmente na imposição de modelos educacionais homogêneos que não abarcam a rica diversidade de um país de dimensões continentais como o Brasil, ignorando suas idiossincrasias. Nesse contexto, a preocupação da comunidade é válida e representa um retrocesso para a educação brasileira, colocando em risco conquistas já alcançadas.

Embora as críticas à implementação da BNCC sejam contundentes e mereçam atenção, é crucial analisar o conteúdo específico da BNC-Formação para compreender suas proposições concretas para a formação docente.

As críticas à BNC-Formação evidenciam preocupações substantivas sobre seu potencial reducionista. Documentos como a nota de repúdio emitida pelo ForumDir expressam o temor de que a formação docente seja reduzida a competências técnicas, negligenciando dimensões críticas e transformadoras essenciais ao trabalho docente. Esta crítica ressoa com a análise de Freitas (2018), que identifica nas recentes reformas educacionais brasileiras um alinhamento com agendas neoliberais que privilegiam resultados mensuráveis em detrimento de processos formativos mais amplos e emancipatórios.

---

[47] Nota de repúdio, disponível em: https://sbenq.org.br/nota-de-repudio-contra-a-portaria-no-412-de-17-de-junho-de-2021-que-institui-programa-institucional-de-fomento-e-inducao-da-inovacao-da-formacao-inicial-continuada-de-professores-e-diretores-escolare/. Acesso em: 08 nov. 2021.

Além disso, a implementação das diretrizes relacionadas às TD enfrenta o desafio adicional da heterogeneidade tecnológica do sistema educacional brasileiro. Enquanto algumas instituições formadoras dispõem de infraestrutura avançada e corpo docente qualificado, outras carecem de recursos básicos, criando um ciclo de desigualdade na qual futuros professores de contextos já privilegiados recebem formação tecnológica mais adequadas, enquanto aqueles de contextos menos favorecidos perpetuam lacunas formativas (Bonilla; Pretto, 2015).

Este cenário revela que as políticas públicas para a formação docente em TD no Brasil têm operado mais no plano simbólico do que no material, gerando documentos normativos que, embora avancem conceitualmente, não transformam substantivamente as práticas formativas. A superação deste hiato entre o normativo e o efetivo demanda políticas integradas que abordem simultaneamente infraestrutura, formação e valorização profissional, reconhecendo que a transformação das práticas pedagógicas por meio das tecnologias não se realiza por decreto, mas pela criação de ecossistemas formativos que permitam aos futuros professores vivenciar, experimentar e refletir sobre as possibilidades pedagógicas das TD.

Como veremos a seguir, a BNC-Formação apresenta um conjunto de competências docentes gerais e específicas, reproduzidas no **Quadro 21**, que revelam tanto as potencialidades quanto as possíveis limitações desta proposta normativa.

Quadro 21 – Competências Gerais Docentes – BNC-Formação

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e **buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas**.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. **Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital** – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.**
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, grifos da autora

Ao analisar detalhadamente o conjunto dessas competências, destaca-se que as tecnologias são citadas explicitamente em três delas, destacadas no **Quadro 21**. A primeira diz respeito ao uso das tecnologias como forma de encontrar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas, selecionando, organizando e planejando-as de forma a solucionar problemas.

Essa abordagem tecnológica não é exclusiva da BNC-Formação, mas se alinha ao já estabelecido em outros documentos normativos. O uso das TD também está expresso na BNCC, observamos que o documento menciona, nas competências gerais, que o professor em formação deve

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2017).

Essa reiteração evidencia um problema estrutural do sistema educacional brasileiro: a distância entre a formulação de políticas curriculares e sua efetiva implementação nos contextos escolares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) já sinalizavam, em diferentes momentos históricos, a urgência da incorporação das tecnologias digitais como elementos fundamentais para uma educação contemporânea. Contudo, a reincidência temática nos documentos oficiais revela mais um sintoma do que um avanço, pois demonstra que, apesar das sucessivas tentativas

de normatização, as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias ainda não se consolidaram de maneira efetiva no cotidiano escolar brasileiro.

Esse cenário revela um descompasso significativo: por um lado, discursos oficiais que há décadas apregoam a importância das TD; por outro, a realidade das escolas públicas, onde o acesso à tecnologia permanece precário e desigual. Essas são demandas antigas, assim como tantas outras tão necessárias e urgentes quanto, mas que continuam sendo reiteradas sem a devida contrapartida estrutural e formativa.

Políticas públicas e investimentos na área devem viabilizar essa capacitação para que esse conhecimento chegue na educação básica como discutido no capítulo anterior, superando a lógica tecnocrática que historicamente caracteriza as reformas educacionais no Brasil, onde documentos prescritivos são elaborados sem o devido acompanhamento de condições materiais e formativas para sua efetivação. Apenas a disponibilização de dispositivos informáticos não dará conta de capacitar alunos e professores para o uso mais direcionado das TD, o acesso limitado às TD sem a devida apropriação crítica e criativa desses recursos define a inclusão digital precária (Bonilla, 2010).

Quando analisamos mais profundamente a proposta tecnológica contida nesses documentos, identificamos uma evolução conceitual significativa. De acordo com o tratado na BNCC, o uso da tecnologia parte de uma proposta mais crítica do que apenas a inserção da tecnologia na sala de aula, pois a compreensão, utilização e, principalmente, a criação de tecnologias digitais requer mais do que acesso. Esta abordagem representa um avanço teórico em relação às políticas anteriores, que frequentemente limitavam-se a uma visão instrumental das TD, como meros recursos auxiliares ao processo pedagógico tradicional. A BNCC, ao menos em seu discurso, reconhece a necessidade de uma apropriação crítica e criativa das TD, alinhando-se ao que Pretto (2013) defende como uso das tecnologias enquanto "fundamento" e não apenas como "instrumentalidade". Percebemos que, aos poucos, a tecnologia na universidade e nas salas de aula recebem esse caráter de meio de acesso à informação, pois grande parte dos alunos realizam suas pesquisas por este meio, também como meio de comunicação, porém esta apropriação ainda se encontra em estágio embrionário quando confrontada com as potencialidades transformadoras das TD para os processos de ensino-aprendizagem. Os conteúdos como a resolução de problemas com o uso das TD ainda podem ser melhor explorados, assim como o

desenvolvimento do pensamento computacional, da produção colaborativa de conhecimento e da cidadania digital – dimensões estas que exigem uma formação docente muito além do treinamento técnico-operacional.

Esse debate sobre a formação tecnológica dos docentes não é recente e evidencia a distância entre o discurso oficial e as condições concretas do trabalho docente no Brasil. Essa disparidade torna-se evidente em um cenário em que os documentos normativos exigem competências digitais avançadas, ao passo que grande parte das instituições formadoras ainda enfrenta a falta de infraestrutura básica e de docentes qualificados para promover o desenvolvimento dessas habilidades. Com relação à formação dos docentes, Kenski (2003) afirma que

> A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (Kenski, 2003, p. 106).

Esse posicionamento, estabelecido há duas décadas, não apenas antecipou necessidades que ainda hoje não foram plenamente atendidas, mas também revelou um descompasso histórico na formação docente no Brasil. Os docentes precisavam não apenas dominar a pedagogia tradicional, mas também adquirir habilidades em tecnologia e mídia. O fato de esta discussão permanecer atual, mesmo após vinte anos, evidencia o caráter estrutural e não meramente conjuntural dos desafios para a integração efetiva das tecnologias na educação brasileira. Essa observação é crítica à medida que reconhece que a educação contemporânea não pode mais ignorar o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (Rabello, Cardoso, 2022). Apontamos para a necessidade de uma abordagem reflexiva, na qual os professores considerem como melhor incorporar a tecnologia em suas práticas pedagógicas para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Ressalta-se, portanto, que essa visão crítica reconhece que a mera introdução de tecnologias na sala de aula não é suficiente; é essencial que os docentes saibam usá-las de maneira significativa e alinhada aos objetivos educacionais. Tal perspectiva contrapõe-se ao determinismo tecnológico ainda presente em muitos programas

governamentais, que partem do pressuposto equivocado de que a simples presença dos dispositivos tecnológicos automaticamente transformaria as práticas pedagógicas, o que Peixoto e Araújo (2012) denominam como "fetichização da técnica", deslocando o foco das relações pedagógicas para os artefatos tecnológicos. No entanto, a crítica também pode ser direcionada ao sistema educacional, que muitas vezes não oferece a devida formação em tecnologia aos professores. A formação continuada, quando existe, frequentemente segue modelos instrumentais e descontextualizados, oferecidos em formatos pontuais que não favorecem a apropriação crítica e a transformação efetiva das práticas, caracterizando o que Candau (2011) identifica como "modelo clássico" de formação, centrado na transmissão de conhecimentos desvinculados dos contextos específicos de atuação docente. Além disso, pode destacar a importância de uma contínua capacitação de professores, para que estejam preparados para adaptar-se às mudanças tecnológicas em constante evolução.

Diante deste cenário de transformação tecnológica e necessidade formativa, é essencial superar abordagens tecnocráticas que reduzem a complexidade da integração das tecnologias educacionais a meros treinamentos operacionais. Nesse sentido, corroboramos a teoria de Valente, Almeida e Geraldini (2017) que pautam que a "A integração das tecnologias digitais aos processos pedagógicos demanda uma formação docente que privilegie não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas sobretudo a compreensão de seu potencial transformador nas práticas de ensino e aprendizagem" (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 458).

No contexto de exigências crescentes, emerge um fenômeno contemporâneo que merece atenção nos processos formativos: o tecnoestresse. Caracterizado como uma condição de desadaptação provocada pela incapacidade de lidar de forma saudável com as novas tecnologias, o tecnoestresse é definido como “um estado psicológico negativo relacionado ao uso de novas tecnologias ou à ameaça de seu uso no futuro” (Rosa; Souza Junior; Zumstein, 2022, p. 65). Essa condição manifesta-se por meio de sintomas como ansiedade, fadiga mental, tecnofobia e sensação de incompetência digital. No âmbito da formação docente, o tecnoestresse pode comprometer significativamente o desenvolvimento profissional dos professores, assim como a qualidade de suas futuras práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

Embora os documentos oficiais enfatizem o domínio técnico e a integração pedagógica das TD, pouco se tem discutido sobre os aspectos psicológicos e emocionais envolvidos nesse processo. Essa lacuna formativa precisa ser colocada em pauta. Iniciativas de formação tecnológica que não incluam estratégias para prevenção e manejo do tecnoestresse correm o risco de reforçar resistências e perpetuar práticas tecnológicas superficiais ou ineficazes, independentemente da sofisticação dos recursos disponíveis.

O estágio supervisionado representa um momento crucial na formação inicial em Letras, permitindo aos licenciandos articularem conhecimentos teóricos com práticas pedagógicas concretas. Quando potencializado pela integração de TD, este componente curricular pode proporcionar experiências formativas significativas, preparando os futuros professores para os desafios da educação linguística contemporânea.

A mediação pedagógica no estágio supervisionado tecnologicamente enriquecido envolve um processo complexo de orientação, experimentação e reflexão. Os professores orientadores e supervisores desempenham papel fundamental ao auxiliarem os estagiários a desenvolverem olhar crítico sobre as TD, questionando seu potencial para a aprendizagem linguística e considerando as especificidades dos contextos educacionais. Esta mediação deve evitar tanto o tecnocentrismo[48] (valorização excessiva da tecnologia em detrimento dos objetivos pedagógicos) quanto a tecnofobia (resistência injustificada à integração de recursos digitais).

No planejamento das intervenções realizadas no âmbito do estágio supervisionado, compreendemos que a integração das TD deve ser orientada por objetivos linguístico-comunicativos claramente definidos, evitando que tais recursos sejam utilizados de forma meramente acessória ou motivacional. Nesse sentido, buscamos incentivar os licenciandos a articular suas escolhas tecnológicas a abordagens contemporâneas de ensino de línguas, refletindo criticamente sobre como diferentes TD podem potencializar o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e digitais.

[48] O tecnocentrismo é uma perspectiva que coloca as tecnologias como elemento central e determinante nas transformações educacionais, manifestando-se tanto na crença de que as tecnologias por si mesmas transformariam as práticas pedagógicas quanto no determinismo tecnológico que atribui às funcionalidades técnicas o poder inerente de provocar mudanças educativas. Esta abordagem abstrai as tecnologias de suas múltiplas determinações sociais, econômicas e culturais, tratando-as como entidades independentes e desconsiderando as desigualdades e as relações sociais envolvidas (PEIXOTO, 2022).

Reconhecemos que a documentação e a análise crítica das experiências com TD durante o estágio constituem etapas fundamentais na construção da identidade docente na contemporaneidade. Além disso, consideramos imprescindível que as instituições formadoras garantam que o estágio supervisionado em Letras proporcione experiências concretas e diversificadas com as TD. Isso inclui a observação de práticas pedagógicas mediadas por TD, a realização de microaulas acompanhadas de *feedback* específico sobre a integração tecnológica, bem como o desenvolvimento de projetos colaborativos que explorem as dimensões comunicativas, interativas e formativas dos ambientes digitais. Tais vivências são fundamentais para que os licenciandos desenvolvam segurança, criticidade e autonomia na seleção e na aplicação de recursos digitais de maneira pedagogicamente significativa.

Essa compreensão amplia a necessidade de repensarmos os modelos formativos tradicionais, substituindo propostas de caráter instrumental por percursos que estimulem a autoria, a colaboração e o protagonismo docente na construção de práticas pedagógicas inovadoras e mediadas por tecnologias. Para que essa transformação se efetive, é indispensável que haja políticas públicas consistentes, que articulem infraestrutura adequada, formação continuada contextualizada e valorização profissional, de modo a criar condições efetivas para que os professores se apropriem criticamente das TD e as integrem de forma reflexiva e intencional aos seus repertórios metodológicos.

Concluímos, portanto, esta etapa de reflexão teórico-metodológica, na qual analisamos os principais referenciais, documentos normativos e fundamentos que orientam a formação de professores de línguas para o uso das tecnologias digitais. A partir deste ponto, direcionamos nosso olhar para a análise dos dados empíricos produzidos no decorrer da pesquisa, com o objetivo de contrastar os princípios estabelecidos nos documentos e nas teorias discutidas até aqui com as práticas, percepções e desafios vivenciados pelos participantes.

Essa transição da reflexão teórica para a análise dos dados empíricos nos permite não apenas verificar em que medida os pressupostos normativos são efetivamente materializados, mas também compreender as múltiplas dimensões que permeiam a apropriação das TD no processo formativo. As narrativas, práticas e experiências dos participantes oferecem elementos que iluminam as contradições, os avanços e os desafios presentes nesse percurso, muitas vezes não contemplados pela lógica prescritiva dos documentos oficiais. Dessa forma, buscamos estabelecer

um diálogo crítico entre esses referenciais e a realidade concreta, identificando tanto os entraves estruturais quanto as iniciativas formativas que se configuram como alternativas potentes no contexto investigado.

As tensões entre as determinações políticas e as condições reais de implementação tornam-se evidentes em diferentes níveis, oferecendo um campo de análise conveniente para a pesquisa. Documentos como a BNC-Formação, ao afirmarem a necessidade de que os professores em formação “compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais de forma crítica e reflexiva”, frequentemente desconsideram os limites estruturais enfrentados pelas instituições, tais como a ausência de laboratórios adequados, conexões instáveis, falta de formação específica dos docentes formadores e currículos sobrecarregados que dificultam a integração transversal das TD.

Reconhecemos, no entanto, que tais fragilidades estruturais têm sido, em muitos contextos, enfrentadas por meio de soluções criativas e estratégias locais, que embora relevantes, não substituem a necessidade de políticas públicas robustas e articuladas. Assim, ao analisar os dados empíricos que compõem esta pesquisa, consideramos essencial compreender não apenas o grau de aderência às diretrizes normativas, mas também os processos de ressignificação, adaptação e resistência que emergem dos sujeitos envolvidos, revelando que muitas das supostas “lacunas formativas” são, na verdade, expressão de um descompasso sistêmico entre o prescrito e o possível.

Deste modo, o percurso teórico construído ao longo deste capítulo fornece as bases conceituais necessárias para orientar a análise dos dados, permitindo-nos compreender como a integração das TD tem se materializado (ou não) no contexto da formação inicial de professores de línguas. No capítulo seguinte, mobilizaremos esse referencial para examinar os documentos curriculares, as entrevistas com os acadêmicos, suas produções no decorrer da intervenção formativa e as práticas desenvolvidas no estágio supervisionado, buscando mapear os saberes, desafios e aprendizagens que constituem esse processo formativo na contemporaneidade.

3 TD NA PRÁTICA: ANÁLISE DO PERCURSO FORMATIVO DE LICENCIANDOS EM LETRAS

Após estabelecidos os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos nos capítulos anteriores, este capítulo apresenta a análise dos dados da pesquisa estruturada em sete categorias analíticas que se complementam para oferecer uma visão abrangente do fenômeno investigado. Na primeira categoria, analisamos o PPP do curso de Letras para mapear como as TD são contempladas no documento norteador, em quais componentes curriculares se inserem e sob que abordagens pedagógicas são tratadas.

Na segunda, analisamos, a partir do corpus de entrevistas semiestruturadas, a formação tecnológica, as vivências e os desafios que os participantes enfrentam no domínio funcional e pedagógico das TD, buscando compreender como tais experiências moldam a integração das tecnologias digitais em sua trajetória formativa.

Em continuidade à caracterização do perfil discente, analisamos os registros de seis oficinas dedicadas ao uso de aplicativos móveis, mapeando o percurso formativo, as interações entre os participantes e a progressiva apropriação pedagógica das TD, e ainda, os ODEA elaborados pelos acadêmicos após a intervenção, articulando tais artefatos ao registro reflexivo contido em nosso diário de campo.

No quarto item, concentra-se no acompanhamento das orientações, explorando a dinâmica de mediação e suporte fornecida aos licenciandos durante o desenvolvimento de seus planos de aula. No quinto, avaliamos a transposição dos conhecimentos construídos para contextos reais de ensino, durante a prática do estágio. No sexto, sistematizamos as reflexões contidas nos relatórios de estágio, debatendo os limites e as possibilidades da experiência do ponto de vista dos acadêmicos. Por último, realizamos a triangulação dos dados.

3.1 Análise Documental

3.1.1 PPP do curso

Analisamos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês/Espanhol e Italiano da Unioeste, Campus de Cascavel, com

o objetivo de identificar como as TD são abordadas neste currículo. Para tanto, nosso protocolo de análise documental seguiu os procedimentos metodológicos propostos por Moraes e Galiazzi (2006, 2016). O corpus investigativo compreendeu o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Letras da Unioeste, campus de Cascavel (Resolução nº 214/2015-CEPE) e seu ementário completo, abrangendo 51 disciplinas obrigatórias e 51 optativas, distribuídas nas três habilitações — Inglês, Espanhol e Italiano. Confrontamos esses documentos com as diretrizes nacionais (DCN-Letras, BNCC e BNC-Formação). Procedemos a um mapeamento terminológico, através de uma busca sistemática de termos como "tecnologia", "digital", "TD", "informática", "virtual" e suas variações; (2) realizamos a análise das ocorrências e (3) executamos a categorização. Este protocolo permitiu identificar a frequência, qualidade e profundidade da incorporação das TD no currículo formativo.

Os resultados confirmam as limitações amplamente discutidas na literatura especializada. As primeiras diretrizes sobre tecnologias na formação docente, estabelecidas pelas DCN (2001), já atribuíam essa responsabilidade predominantemente às disciplinas de estágio, configurando uma abordagem fragmentada que permanece evidente em nossa análise. A abordagem das TD no PPP analisado encontra-se expressa em **apenas uma** ementa, a da disciplina de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e respectivas Literaturas II, do 4° ano (**Quadro 22**), confirmando esse padrão histórico.

Quadro 22 - Ementa PPP do curso de Letras - Unioeste Campus de Cascavel

Disciplina: Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II (4º ano – disciplina anual)				
Carga Horária total	C/H teórica	C/H prática	APS	PCC
68	10	58	-	-
Ementa: Aprofundamento das discussões da metodologia aplicada ao ensino de Língua Espanhola para o desenvolvimento das quatro habilidades e perspectiva da gramática textual nas aulas. **A incorporação de novas tecnologias nas aulas**. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. A produção de materiais para o ensino de línguas. Planejamento e desenvolvimento de atividades docentes de regência e de miniaulas.				

Fonte: Resolução Nº 214/2015-CEPE, PPP do curso de Letras Unioeste (grifos nossos)

Nossa análise das 102 ementas entre disciplinas obrigatórias e optativas das três habilitações evidenciou que o currículo não contempla a dimensão transversal e integradora que a formação tecnológica docente requer (Cardoso; Rabello, 2022). Esta limitação reflete a tendência identificada por Gatti e Barreto (2009) na formação

inicial de professores, na qual as tecnologias ocupam um espaço periférico, concentradas em disciplinas específicas, sem transversalidade curricular.

A restrição das discussões tecnológicas à disciplina de estágio, observada em nossa análise, indica uma concepção instrumental e fragmentada, consonante com as críticas desenvolvidas por Bonilla e Pretto (2015) sobre apropriação crítica das TD. A menção "incorporação de novas tecnologias nas aulas" presente na ementa sem a delimitação expressa nos outros documentos norteadores pode resultar em abordagens variadas, e apesar de não impedirem uma abordagem crítico-reflexiva, deixam a definição do enfoque e da profundidade do tema sob responsabilidade do docente regente, o que pode gerar diferenças na formação dos licenciandos entre diferentes turmas.

As limitações identificadas em nossa análise ganham dimensão política quando consideramos a nota de repúdio emitida pela ANFOPE (2019) à BNC-Formação, que exemplifica a resistência da comunidade acadêmica a modelos formativos alinhados à racionalidade instrumental. Esta manifestação dialoga diretamente com as observações consolidadas por Barreto (2019) sobre a 'retórica da inovação tecnológica', conceito que identifica a presença meramente protocolar das TD nos documentos curriculares, exatamente como observamos no PPP analisado. A fragmentação curricular, reafirmada por Gatti (2020) como entrave histórico à qualidade da formação docente no Brasil, manifesta-se concretamente em nossa análise através da concentração das discussões tecnológicas em uma única disciplina. Paralelamente, a 'fratura institucional' conceituada por Lima e Cabral (2020), que se expressa na disparidade entre diretrizes nacionais e currículos locais, encontra confirmação empírica na divergência identificada entre as expectativas das diretrizes nacionais (BNCC, BNC-Formação) e a abordagem superficial presente no PPP da Unioeste.

A dimensão nacional desta problemática recebe confirmação empírica por meio da investigação conduzida por Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro (2024) sobre a integração de tecnologias digitais na formação inicial de professores de línguas em universidades federais do Rio Grande do Sul. Os resultados demonstram que nossa análise do PPP da Unioeste integra um padrão institucional amplo, no qual as *affordances* curriculares para preparação tecnológica dos futuros docentes apresentam distribuição assimétrica das oportunidades formativas, limitadas a disciplinas optativas que não atendem todos os estudantes. Os autores identificaram

que docentes com formação em tecnologias educacionais representam uma parcela reduzida do corpo docente, confirmando as limitações estruturais que fundamentam as deficiências curriculares observadas.

Considerando o contexto específico da formação em Letras, a incorporação das TD no ensino de línguas não pode ser compreendida como mera adição de recursos, mas como componente das transformações paradigmáticas que reconfiguram as relações entre professor, aluno e conhecimento. As tecnologias digitais oferecem possibilidades para o ensino de línguas, permitindo acesso a materiais autênticos, interações em contextos de comunicação e personalização de percursos de aprendizagem. Contudo, estas possibilidades só podem ser exploradas quando a formação docente supera o domínio técnico e capacita o futuro professor para apropriação crítica das TD, articulada aos fundamentos teórico-metodológicos do ensino de línguas, perspectiva que a abordagem fragmentada identificada no PPP não contempla adequadamente.

É relevante registrar que, posteriormente à coleta de dados desta pesquisa, no ano letivo de 2023, o curso de Letras implementou um novo PPP, que incluiu aspectos relacionados às TD. Esclarecemos que os participantes desta pesquisa integram uma turma formada durante o PPP anterior, portanto, atualizações curriculares não foram contempladas nesta investigação. Entendemos que esta atualização curricular reflete o reconhecimento institucional da necessidade de adequar o currículo às demandas contemporâneas, embora permaneça a questão sobre se tal reformulação representa mudança conceitual significativa ou apenas expansão quantitativa da presença das tecnologias no currículo.

Em síntese, nossa análise do PPP revelou convergências e divergências entre prescrições curriculares e práticas formativas institucionais, confirmando contradições estruturais entre prescrições normativas nacionais e sua materialização institucional. A trajetória de mais de duas décadas de críticas acadêmicas, desde as DCN (2001) até as investigações recentes de Feijó-Quadrado e Vetromille-Castro (2024), demonstra a persistência das limitações identificadas em nossa análise, materializando tanto a 'retórica da inovação tecnológica' quanto a 'fratura institucional' descritas pela literatura especializada e sinalizando a necessidade de transformações mais profundas nos modelos de formação docente que transcendam a presença meramente protocolar das tecnologias nos documentos curriculares.

3.2 Entrevista dos Acadêmicos

A entrevista com os discentes participantes da pesquisa aconteceu durante uma manhã e contou com a presença da pesquisadora, sua orientadora e três discentes que estava presencialmente e uma quarta acadêmica que, no momento, se encontrava em atividades domiciliares por conta de uma licença maternidade e participou da entrevista por telefone via chamada de áudio no WhatsApp.

A entrevista foi conduzida em uma dinâmica participativa, na qual os entrevistados se sentaram em círculo, criando um ambiente propício ao diálogo. Os participantes — Miguel, Rosalía, Alfonsina e Isabel — puderam expressar-se livremente sobre os temas questionados, compartilhando suas perspectivas pessoais sem interrupções. Esta metodologia permitiu uma troca natural de ideias e experiências, enriquecendo a qualidade das informações coletadas. A disposição circular também facilitou a interação entre os participantes, que frequentemente complementavam as falas uns dos outros, aprofundando a discussão sobre cada tema abordado.

Como mencionado anteriormente, as perguntas foram divididas em dois blocos diferentes: o primeiro dedicou-se à caracterização do perfil sociotecnológico dos participantes, enquanto o segundo explorou especificamente sua formação acadêmica no âmbito do curso pesquisado. Após a realização das entrevistas, procedeu-se à transcrição integral das narrativas, obtendo-se assim o corpus textual para análise.

A partir deste material, realizamos o processo de unitarização conforme preconizado por Moraes e Galiazzi (2016) na Análise Textual Discursiva, que consiste na desmontagem dos textos e identificação das "unidades de sentido" (APÊNDICE A). Este procedimento meticuloso envolveu a fragmentação das transcrições em unidades elementares de significado, preservando a essência conceitual de cada manifestação dos entrevistados. Cada unidade foi codificada, possibilitando sua vinculação tanto à fonte original quanto ao núcleo temático correspondente.

Na etapa subsequente de categorização, as unidades de sentido foram agrupadas por convergência semântica, resultando na emergência de três categorias principais, cada uma desdobrando-se em subcategorias específicas, conforme apresentado na Figura 11 a seguir.

Figura 11 – Categorização do corpus textual
Fonte: Elaborado pela autora, fundamentada por Moraes e Galiazzi (2016)

Este movimento analítico permitiu a construção de um sistema classificatório coerente com os objetivos da investigação, fundamentando a elaboração dos metatextos interpretativos que se apresentam ao longo desta seção.

3.2.1 Categoria 1: Trajetória tecnológica pessoal

3.2.1.1 Primeiros contatos e evolução do uso de tecnologias

A análise das entrevistas revela uma diversidade geracional quanto ao primeiro contato com tecnologias digitais entre os acadêmicos de Letras. Observa-se uma clara diferença etária nesse primeiro contato, variando de 7 anos (Alfonsina) a 15 anos (Miguel). Esta variação cronológica reflete o próprio desenvolvimento e popularização das tecnologias digitais na sociedade brasileira ao longo do tempo. É interessante

notar que, apesar da faixa etária próxima dos entrevistados (entre 23 e 45 anos), há significativa diferença no momento do primeiro contato com dispositivos tecnológicos, sugerindo que fatores socioeconômicos e contextuais podem ter influenciado esse acesso além da idade.

A ideia de uma geração homogênea é mais uma construção discursiva do que um fato comprovado, especialmente em contextos marcados por profundas desigualdades sociais, como o Brasil (Selwin, 2009). Esta observação alinha-se com a perspectiva apresentada por Bennett e Maton (2010), que chamam a atenção para o risco de se provocar um "pânico moral" sem fundamento em relação às diferenças entre gerações. Segundo os autores, aspectos como a classe social, o lugar onde se vive, as oportunidades de acesso à educação e o contexto cultural costumam influenciar mais significativamente a habilidade com tecnologias digitais do que a idade ou o ano de nascimento.

Os depoimentos também evidenciam uma evolução no tipo de tecnologia de primeiro contato: enquanto o participante mais velho menciona o computador como porta de entrada para o mundo digital, os mais jovens citam videogames (PlayStation) e celulares. Esta mudança reflete a própria evolução e diversificação dos dispositivos tecnológicos disponíveis, bem como sua crescente acessibilidade ao longo das gerações. Este fenômeno é consistente com os dados apresentados no Capítulo 2, que indicam que o telefone celular é o dispositivo mais usado (99%), dentre os usuários de internet, para acessar a rede no Brasil. Sendo que 62% desses usuários da população brasileira acessam a internet exclusivamente por meio do celular (CETIC.BR, 2023). A trajetória tecnológica dos entrevistados acompanha, em grande medida, o movimento de popularização e miniaturização dos dispositivos digitais no nosso país.

Os resultados revelam ainda que os estudantes tiveram realidades diferentes quanto ao acesso às tecnologias digitais, o que transpassa um impacto geracional na relação com a tecnologia. Apesar de três deles pertencerem a mesma geração com idades próximas, os entrevistados mais velhos (Miguel e Rosalía) indicaram um contato mais tardio com a tecnologia, enquanto as mais jovens (Alfonsina e Isabel) alegaram um contato mais precoce, o que pode refletir a expansão do acesso às tecnologias nas últimas décadas.

As divergências na percepção, especialmente evidenciadas pelo relato de Rosalía ("*demorei para ter acesso*"), alinham-se com as observações de Levy (2010)

sobre a cibercultura e seus impactos na construção de identidades digitais, uma vez que revela como ela tem construído sua identidade digital. A expectativa de início mais precoce, presente na fala de Rosalía, indica a pressão social para a inserção tecnológica cada vez mais cedo.

Como discutido, a distinção entre contato precoce e tardio com a tecnologia dialoga com a categorização apresentada no **Quadro 15**. Embora essas taxonomias ofereçam contribuições teóricas relevantes para a compreensão das diferentes formas de relação com as tecnologias digitais, é essencial reconhecer suas limitações. Quando aplicadas de maneira rígida, tais classificações podem gerar generalizações que obscurecem a pluralidade de experiências existentes dentro de uma mesma geração. Assim, ao analisar os perfis tecnológicos dos entrevistados, torna-se mais produtivo adotar uma perspectiva que valorize a diversidade de trajetórias, compreendendo que a relação com as TD resulta de um processo contínuo de apropriação e ressignificação, que não se restringe a faixas etárias ou marcos geracionais fixos.

3.2.1.2 Autopercepção sobre habilidades tecnológicas

Os relatos dos entrevistados evidenciam diferentes níveis de confiança e autoavaliação quanto às próprias habilidades tecnológicas. Em uma análise inicial das falas, nota-se que as percepções variam desde o reconhecimento explícito de domínio (Michele: "Eu acho que eu tenho domínio") até posições mais cautelosas e autodepreciativas (Alfonsina: "intimidade é uma palavra forte, eu acho que eu sei o suficiente para não passar vergonha"). Esta diversidade nas autopercepções não demonstra relação direta com a idade dos participantes, mas possivelmente está vinculada às suas experiências e interesses pessoais com tecnologias.

Observamos que a intuitividade das interfaces contemporâneas atua como facilitadora do uso, mesmo para aqueles que não se consideram proficientes (Miguel: "eu não considero que tenho intimidade, mas o celular meio que me ajuda, é intuitivo"). Este aspecto sugere uma consciência sobre como a evolução do design de interfaces tem minimizado a necessidade de conhecimentos técnicos específicos para a utilização de dispositivos digitais. Com a evolução das TD que passaram da 1ª Fase de Informação Corrida (Lençol) para leiautes mais convidativos à leitura e interativos

com o usuário (Carvalho, 2006), culminando em interfaces que facilitam o acesso mesmo para usuários com menos familiaridade técnica. Adicionalmente, os depoimentos revelam uma tendência a avaliar as próprias competências digitais a partir de uma perspectiva pragmática, focada na capacidade de realizar tarefas cotidianas sem maiores dificuldades.

Ao analisarmos mais profundamente, as respostas dos entrevistados refletem uma realidade comum no uso das TD, evidenciando o que Buzato (2009) descreve como 'letramento digital crítico'. O autor explica que o potencial crítico não se realiza automaticamente pelo simples contato com o meio. De fato, embora muitos utilizem diariamente dispositivos como *smartphones* e interajam com ferramentas como redes sociais e motores de busca, isso não implica, necessariamente, uma compreensão aprofundada ou profissional dessas tecnologias, nem a capacidade de utilizá-las pedagogicamente.

A sensação de "intimidade" com esses recursos pode ser enganosa, pois, frequentemente, apenas arranhamos a superfície de suas capacidades. Neste sentido, é fundamental reconhecer que, apesar da familiaridade com o uso cotidiano dos dispositivos, o domínio efetivo das TD exige um entendimento mais aprofundado e um uso mais versátil, sobretudo em contextos profissionais ou acadêmicos.

Como inferido pela resposta de Alfonsina, não saber usar as tecnologias pode ser um motivo de vergonha para alguns, evidenciando um aspecto emocional da exclusão digital. Essa noção de que a falta de habilidade no uso das tecnologias pode induzir sentimentos de vergonha é um tema crucial a ser considerado na sociedade contemporânea, fortemente permeada pela tecnologia e também dividida pela infoexclusão ou apartheid digital como mencionado no Capítulo 2, o que caracteriza uma face mais recente da exclusão social (Yamin; Gavirachi, 2023).

Esta realidade se intensifica quando observamos que a era digital, embora tenha proporcionado inúmeras oportunidades e conveniências, também trouxe consigo uma crescente pressão social para que as pessoas sejam proficientes no manuseio de dispositivos e aplicativos tecnológicos. Frequentemente ouvimos que as profissões do futuro são todas na área da tecnologia e que os postos de trabalho mais tradicionais serão substituídos por robôs. Este fenômeno foi claramente observado durante a pandemia do Covid-19, quando em tempo curto foram exigidas técnicas e habilidades de professores e alunos, assim como de pais e profissionais no geral.

Essa pressão constante de competência tecnológica muitas vezes coloca indivíduos que não têm familiaridade com a tecnologia em uma posição desconfortável, levando à sensação de vergonha ou inadequação, fatores de tecnoestresse (Rosa; Souza Junior; Zumstein, 2022). Isso pode ser exacerbado pela comparação com outros sujeitos que parecem mais proficientes no uso da tecnologia, sobretudo, no meio acadêmico.

3.2.1.3 Acesso e uso atual de tecnologias digitais

A compreensão do acesso e uso das tecnologias digitais requer um olhar abrangente sobre o próprio conceito de tecnologia. Como aponta Carneiro (2002), as pessoas frequentemente associam tecnologia apenas aos aparatos mais modernos, esquecendo-se que qualquer tipo de instrumento que auxilie no desenvolvimento de uma tarefa constitui uma tecnologia. Esta percepção limitada influencia a forma como entendemos a evolução do acesso tecnológico em diferentes contextos.

Historicamente, presenciamos uma transição do mundo analógico para o digital, um processo vivenciado e acompanhado pelos participantes desta pesquisa. As tecnologias têm se tornado progressivamente "menores, mais leves e mais rápidas", garantindo "a portabilidade dos equipamentos (note e *netbooks, tablets*, celulares etc.) e a flexibilidade de acesso (uso do wireless e da computação nas nuvens), independentemente do local em que as pessoas e as informações estejam" (Kenski, 2015).

Neste cenário evolutivo, as entrevistas revelam diferentes trajetórias quanto à introdução às tecnologias. O contato inicial ocorreu ora pelo computador (Miguel: "Computador, depois celular…"), ora pelo celular (Rosalía: "[...] o meu foi celular primeiro, aí depois computador…ah, na escola tinha computador, né") e até mesmo pelo videogame (Alfonsina: "O meu primeiro foi Playstation 1, e depois foi computador"). Esta variação sugere uma transição no papel dos dispositivos ao longo do tempo, fenômeno que Lévy (1999) já antecipava ao discutir a mutabilidade das tecnologias cognitivas e sua influência na formação das subjetividades.

O computador como dispositivo inaugural para Miguel, membro de uma geração antecessora à das colegas, alinha-se ao contexto tecnológico das décadas de 1980 e 1990, quando o acesso à informática ainda estava restrito a ambientes corporativos e

educacionais formais (Kenski, 2012). Em contrapartida, Rosalía evidencia a ascensão do celular como porta de entrada para a digitalização, refletindo uma realidade mais recente, marcada pela convergência tecnológica e pela mobilidade da informação (Castells, 2007; Jenkins, 2009; Santaella, 2013).

A mediação institucional na introdução às tecnologias também se destaca quando Rosalía recorda a utilização de computadores no ambiente escolar. Essa experiência corrobora a ideia de que a escola desempenha um papel fundamental na introdução e familiarização dos estudantes com as TD, fato que também se sustenta a partir da minha própria experiência como pesquisadora, cujo primeiro contato com um computador ocorreu no ano de 2000, no ambiente escolar.

Atualmente, o padrão de uso de tecnologias entre os entrevistados demonstra o predomínio de dispositivos móveis, principalmente o celular, mencionado por todos os participantes. Esta ubiquidade do *smartphone* como tecnologia central na vida cotidiana reflete tendências globais de mobilidade e conectividade, corroborando os indicadores nacionais divulgados pelo IBGE (2023), que apontam a prevalência dos *smartphones* como principal meio de acesso à internet no Brasil.

Este predomínio reflete uma transformação significativa nos padrões de consumo e interação com tecnologias digitais, particularmente entre estudantes universitários da Unioeste. Esta preferência se dá por vários fatores, dentre eles, a praticidade, o custo mais baixo comparado a um computador, a mobilidade, e a convergência de múltiplas funcionalidades em um único dispositivo portátil.

Observa-se, contudo, uma diferença na diversidade de dispositivos utilizados pelos participantes, desde o uso exclusivo do celular (Miguel e Isabel) até uma maior variedade de equipamentos, incluindo *tablet* e videogame (Alfonsina). Esta variação na amplitude do ecossistema tecnológico pessoal pode estar relacionada não apenas a preferências individuais, mas também a necessidades específicas, poder aquisitivo e interesses particulares.

As tecnologias não estiveram presentes na vida dos quatro acadêmicos de maneira homogênea, mesmo que três delas tenham a mesma faixa etária. Todos alegaram viver e acompanhar as transformações advindas das tecnologias digitais, caracterizando a cultura digital que se incorpora cada vez mais cedo e de forma mais ubíqua nas experiências cotidianas (Lemos; Lévy, 2010; Santaella, 2013).

Um ponto relevante emergiu quando Miguel questionou: "Videogame vale?". Esta indagação suscita uma discussão essencial no campo dos estudos sobre letramento

tecnológico. Tradicionalmente, a alfabetização digital tem sido associada ao domínio de computadores e dispositivos voltados ao uso acadêmico e profissional. No entanto, a emergência dos videogames como um meio interativo e multimodal amplia essa perspectiva, demonstrando que a construção de habilidades digitais não ocorre exclusivamente em ambientes formais de ensino, mas também em práticas cotidianas de lazer e entretenimento.

Videogames e outros jogos foram, por muito tempo, excluídos do ambiente escolar, já que para alguns, até hoje inclusive, tratam-se de dispositivos de lazer e atividades (Gee, 2007; Alves, 2017). Fato que muitos pais, devido ao apreço que os jovens sentem por esses aparatos e seu caráter lúdico, restringem o acesso para depois das atividades escolares, por exemplo.

Ao longo de minha experiência como professora de inglês para adolescentes, frequentemente me deparava com alunos que demonstravam notável proficiência no idioma. Quando questionados sobre a origem de tal conhecimento, revelavam que haviam adquirido boa parte de suas habilidades linguísticas jogando videogames. Este fenômeno evidencia como as experiências informais de aprendizado podem complementar os métodos tradicionais de ensino, ressaltando o potencial pedagógico dos videogames no desenvolvimento de habilidades linguísticas (Costa, 2024).

A ubiquidade dos *smartphones* entre os participantes da pesquisa sinaliza implicações importantes para a formação de professores de línguas, sugerindo a necessidade de maior atenção a estratégias pedagógicas compatíveis com estes dispositivos e seus modos específicos de interação. Embora alguns participantes também mencionem o uso de computadores e outros dispositivos, a centralidade do celular aponta para um ecossistema tecnológico cada vez mais móvel e personalizado, característica que precisa ser considerada tanto nas práticas formativas quanto nas futuras atuações docentes destes licenciandos.

3.2.2 Categoria 2: Formação em tecnologias digitais durante a graduação

3.2.2.1 Presença/ausência de tecnologias nas disciplinas do curso

A análise das entrevistas evidencia uma presença limitada e pontual das tecnologias digitais nas disciplinas do curso de Letras. Os participantes identificaram docentes específicos que incorporavam tecnologias em suas práticas pedagógicas,

destacando-se três professoras em particular: Blanca, Ana e Dulcinéa. Esta menção recorrente às mesmas docentes sugere que a integração tecnológica no curso não constitui uma prática institucionalizada ou amplamente difundida, mas depende de iniciativas individuais de certos professores.

Mesmo quando citam o uso de tecnologias pelos docentes, os entrevistados frequentemente fazem ressalvas quanto à limitação desse uso, como evidenciado no depoimento de Isabel: "a não ser ali nos slides passar slide aquele slide bem tradicional". Essa observação sugere que, em muitos casos, a incorporação tecnológica resume-se a uma substituição de meios tradicionais (como o quadro-negro) por apresentações de slides (Puentedura, 2006), sem necessariamente representar uma transformação metodológica significativa ou uma exploração mais profunda do potencial pedagógico das TD.

Os depoimentos convergem na identificação das disciplinas de línguas, particularmente as de língua espanhola, como os espaços curriculares onde as tecnologias digitais aparecem com maior frequência. Este padrão pode indicar uma maior predisposição ou necessidade das disciplinas de línguas estrangeiras em incorporar recursos tecnológicos, possivelmente devido ao potencial destes para proporcionar experiências mais autênticas de contato com o idioma estudado.

> *Eu aprendi, eu tive um contato maior ano passado com a Dulcinéa. Ela apresentou para gente alguns aplicativos, umas coisas que auxiliam a gente na produção das aulas que foram bem interessantes…."(Isabel).*
> *[Pesquisadora: qual foi a disciplina?]*
> *A de prática de estágio, em espanhol". (Isabel).*
> *[Pesquisadora: Quais aplicativos? Você lembra?]*
> *Tinha aquele 'Kahoot!' que foi bem legal para a gente, eu gostei bastante, ela apresentou também aquele para gente trabalhar com os slides... o 'Canva', tinha outros lá, 'Slidesgo' alguma coisa assim. Foi bem legal porque eu não conhecia mesmo e, para mim, foram bem interessantes (Isabel).*

Nessa fala de Isabel percebemos que as atividades em aplicativos despertaram muito interesse na discente, demonstrando o potencial motivacional (Kenski, 2015; Moran, 2018) e que a incorporação de tecnologia, como os aplicativos mencionados, pode ser uma estratégia eficaz para enriquecer a experiência de aprendizado e ensino de línguas (Matias, 2019; Pereira, 2024).

Além disso, como afirma Ferdig e Pytash (2021), geralmente, o estudo do tema das TD na educação fica a cargo das disciplinas de prática de ensino. A docente

mencionada (Dulcinéa) tinha como prática fazer uso de tecnologias em sala de aula, pois todos os participantes mencionaram seu nome em algum momento, destacando sua metodologia pautada nas tecnologias, o que mais uma vez corrobora a tese de que professores de línguas adicionais estão mais habituados e, por isso, mais propensos a fazer da tecnologia em sala de aula. Um dos participantes também destacou o trabalho da docente Dulcinéa, como o primeiro contato com aplicativos para ensino de línguas.

Outro ponto a se destacar é que os participantes veem as tecnologias como uma forma de auxiliar a produção de aulas mais interativas e dinâmicas, sobretudo, na perspectiva de estudantes, já que essa foi a experiência majoritária deles.

> *O que eu tinha contato durante a pandemia era o Teams. No estágio, no ano passado, a gente conheceu esse Kahoot!, o Canva (Miguel).*

O primeiro aplicativo mencionado, Teams, trata-se do Microsoft Teams, plataforma adotada pela Universidade para o período de ERE, o qual deveria ser usado por todos os professores e alunos da instituição. Não se trata, portanto, de um uso opcional, no caso o que investigamos.

> *Eu também o ano passado. O Canva já era um pouquinho antes. O kahoot! Eu também usava antes, na prática de portuguesa do ano retrasado.* ***Eu SEMPRE gostei de tecnologia****,* ***meu estilo de planejar sempre foi usando tecnologia****. Então* ***eu sabia um pouquinho antes alguns aplicativos****, eu não sei o nome, mas o Kahoot! era um que* ***eu já usava antes****, o Canva também, tem uns também estilo Kahoot!, mas eu não lembro o nome, parecido com o Kahoot!,* ***eu acho interessante usar o jogo na aula*** *(Rosalía, grifos nossos).*

O relato de Rosalía transparece que a discente já tinha alguma familiaridade prévia com aplicativos. Sua experiência anterior com aplicativos como o "Kahoot!" e o "Canva" demonstra a predisposição para a integração da tecnologia no planejamento de aulas, o que pode ter advindo do seu gosto pessoal por essa abordagem como ela mesma descreveu: “*Eu sempre gostei de tecnologia, meu estilo de planejar sempre foi usando tecnologia*”. Essa declaração evidencia como a adoção das tecnologias na prática pedagógica, quando não é uma exigência curricular, tende a depender do interesse pessoal dos docentes. Em muitos casos, são os próprios professores que,

por afinidade e iniciativa individual, incorporam esses recursos ao seu planejamento e metodologia.

Essa realidade é corroborada por Demo (2008), que destaca que todas as mudanças na escola passam essencialmente pelo professor, a quem ele se refere como a "tecnologia das tecnologias". Por mais avançadas que sejam as inovações tecnológicas, o papel do educador permanece insubstituível, pois é ele quem dá sentido pedagógico aos recursos disponíveis e conduz o processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva.

Embora a familiaridade com aplicativos específicos seja valiosa, é igualmente importante avaliar como essas TD se alinham aos objetivos de aprendizado e como podem beneficiar os alunos. O relato de Rosalía também destaca o potencial pedagógico dos jogos na sala de aula, exemplificado pelo uso do "Kahoot!". Essa observação ressalta a importância de estratégias de ensino que engajem os alunos de maneira lúdica e motivadora.

A menção, pela primeira vez, de uma disciplina que não pertence à licenciatura em espanhol sugere uma ampliação da perspectiva sobre a formação docente, indicando que outros campos do conhecimento também influenciam esse processo. No entanto, essa referência continua alinhada com as DCN (2001) ao destacar a centralidade das disciplinas de práticas, reforçando a ideia de que a aplicação pedagógica transcende os limites específicos de uma única disciplina.

Essa recorrência aponta para a valorização das práticas pedagógicas como eixo estruturante da formação docente, independentemente da área de conhecimento. Isso sugere que, mais do que o domínio teórico de conteúdos disciplinares, a formação de professores demanda um olhar atento para a articulação entre teoria e prática, preparando-os para lidar com os desafios reais da sala de aula. Assim, a reflexão sobre a inclusão de outras disciplinas pode abrir caminhos para um ensino mais integrado e contextualizado, promovendo um aprendizado mais significativo para os futuros educadores (Nascimento; Araujo; Munhoz, 2016).

Já a participante Alfonsina disse que a primeira oportunidade de acesso às tecnologias digitais para ensino-aprendizagem foi por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)[49], destacando também a importância desse

[49] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que oferece aos estudantes universitários dos cursos de licenciatura a oportunidade de interagir com o ambiente escolar em diversas situações, permitindo-lhes não apenas entender a dinâmica das escolas, mas também

programa para a formação docente inicial. No entanto, sua fala sugere uma experiência formativa com as TD que ainda pode ser aprofundada. A menção genérica a "joguinhos" e a dificuldade em recordar o nome da ferramenta indicam uma apropriação tecnológica incipiente e acrítica.

> *Eu tive contato primeiro no PIBID, e era fazendo joguinhos, essas coisas, mas era outro aplicativo e eu não lembro o nome dele. Eu vi também depois com a professora Dulcinéa na disciplina kahoot! etc. e eu acho que era isso…Porque antes da pandemia, a gente demonizava muito o uso da tecnologia em si dentro da sala de aula. Pelo menos, quando eu saí do ensino médio ainda tinha aquele discurso de é…não pode celular na sala de aula, não pode computador na sala de aula, os professores não passavam aplicativos para gente estudar…eles já existiam, eu saí da escola, eu terminei a escola em 2016, já tinha muito aplicativo para estudar, então…acho que isso mudou pós-pandemia.*
>
> *[Pesquisadora: a sua experiência no PIBID foi antes ou depois da pandemia?]*
> *O meu PIBID foi durante a pandemia, por dois anos. (Alfonsina).*

O depoimento de Alfonsina revela a transformação no cenário educacional em relação ao uso de tecnologia para ensino-aprendizagem de línguas, com ênfase na mudança ocorrida durante e após a pandemia. Antes dessa transformação forçada pelas circunstâncias, ela observa que as tecnologias digitais eram não apenas desencorajadas, mas frequentemente proibidas nas salas de aula50, revelando uma resistência institucional significativa à incorporação de TD. A pandemia reconfigurou abruptamente essa relação com as tecnologias no ambiente educacional, transformando aquilo que era proibido em essencial para a continuidade do processo educativo.

A pandemia de COVID-19, no entanto, acelerou a incorporação da tecnologia na educação, sendo ela o único meio possível de dar continuidade as práticas educacionais (Pretto, 2022). Isso fez com que professores e alunos se adaptassem a

---

revisar suas próprias expectativas em relação às particularidades da profissão para a qual estão se formando.

[50] A legislação sobre o uso de dispositivos eletrônicos nas escolas varia entre os estados brasileiros. Em São Paulo, a Lei nº 12.730/2007 proibiu o uso de celulares durante as aulas, mas foi alterada em 2017 para permitir seu uso apenas para fins pedagógicos. No Estado do Paraná, propostas semelhantes foram debatidas, incluindo o Projeto de Lei nº 682/2023, que buscava regulamentar o uso de celulares nas escolas, mas teve sua discussão adiada. Em 13 de janeiro de 2025, foi sancionada a Lei nº 15.100, proibindo o uso de dispositivos eletrônicos pessoais durante aulas, recreios e intervalos na educação básica, com exceções para fins pedagógicos, emergências ou necessidade.

novas formas de ensino e aprendizado. Essa mudança repentina evidencia como a pandemia impactou positivamente a percepção e a aceitação da tecnologia como uma ferramenta educacional eficaz quando apropriadamente utilizada. A resistência anterior ao uso de dispositivos tecnológicos em sala de aula foi substituída pela compreensão de que a tecnologia pode facilitar o aprendizado e melhorar o engajamento dos alunos, especialmente em disciplinas como línguas adicionais.

Observamos que essa transformação implica novos desafios: capacitar docentes para o uso sistemático da tecnologia e assegurar acesso equitativo dos discentes a recursos digitais. Ademais, embora os licenciandos relatem ter utilizado determinados aplicativos, a frequência com que esquecem seus nomes sugere que, após a experiência no PIBID, tais ferramentas foram gradualmente excluídas de sua prática; desse modo, o contato com tecnologias deve ocorrer em múltiplas disciplinas para que se consolide no cotidiano pedagógico (Rabello, Cardoso, 2022). Concluímos que essa limitação evidencia lacunas de natureza técnica, pedagógica e teórica e reforça a necessidade de desenvolver o TPACK e os Multiletramentos, de modo a integrar os recursos tecnológicos aos processos de ensino-aprendizagem de língua espanhola.

Pelos dados das pesquisas mencionadas neste trabalho, notamos que essa fala ainda tem veracidade, as práticas pedagógicas inovadoras com TD ainda estão mais presentes em disciplinas não obrigatórias ou atividades extracurriculares, o que significa que a maioria dos futuros educadores pode não estar devidamente preparada para incorporar efetivamente a tecnologia em suas práticas de ensino após a formação. Essa divisão levanta preocupações sobre a equidade no sistema educacional e destaca a necessidade de uma mudança sistêmica para garantir que todos os professores recebam uma formação abrangente em TD, independentemente das disciplinas que escolham estudar.

Os acadêmicos relataram a inclusão limitada de tecnologias digitais no curso de Letras. Isabel afirmou: *"No mais, eu acho que poucos professores aderiam à tecnologia, a não ser ali nos slides... passar slide... aquele slide bem tradicional, assim, nada de inovador, diferente na sala de aula".* Ainda, destacaram três professoras cujas práticas diferiam desse padrão mencionado: Aldonza, Blanca e Dulcinéa. Sobre Aldonza, Isabel registrou: *"No meu primeiro ano eu lembro que a profe Aldonza utilizava bastante. Eu não lembro o nome do aplicativo, mas eu achava bem interessante ela tá colocando isso na sala de aula e também ela utilizava bastante o*

Classroom." Miguel acrescentou acerca de Blanca: *"A primeira foi a professora Blanca que utilizou as tecnologias na disciplina de pesquisa e ensino-aprendizagem. Isso aí, a professora Blanca, ela nos apresentou... trabalhamos com o hipertexto e essas coisas."* Rosalía complementou: *"A Blanca era mais... Acho que 80% da aula dela era sobre aplicativos. Era fazer um blog... eu acho que ela fez uma vez um blog."*

Analisamos que a formação docente no ensino superior ainda carece de uma incorporação sistemática e crítica das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem. Masetto (2000) sustentava que os licenciandos tendem a reproduzir modelos tradicionais baseados em aulas expositivas com escassa mediação pedagógica. Vinte e cinco anos depois, percebemos que esse padrão ainda se manifesta no contexto escolar, evidenciado pelo predomínio do uso de tecnologias em língua espanhola e sua ausência em língua portuguesa, conforme o relato de Alfonsina: *"Em português, nada."* Tal descompasso revela a persistência de uma dinâmica disciplinar que privilegia determinadas áreas e ignora outras, comprometendo a formação integral do futuro professor.

Seria ideal, conforme defendem Rabello e Cardoso (2022), que todos os docentes dos cursos de Letras incorporassem as tecnologias digitais não apenas como suporte na preparação de aulas, mas como componente estruturante da formação inicial de professores de línguas. Nesse sentido, a formação inicial precisa ir além do instrumental, promovendo o desenvolvimento de competências críticas, criativas e contextualizadas para o uso das tecnologias no ensino de línguas.

3.2.2.2 Formação específica sobre uso pedagógico de tecnologias

Os relatos dos entrevistados revelam uma formação fragmentada e assistemática quanto ao uso pedagógico de tecnologias digitais. É recorrente a menção à disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, ministrada pela professora Ana no terceiro ano, como o momento principal em que ocorreu algum contato formativo com TD para fins educacionais. Como afirma Miguel: "Só no estágio do ano passado no terceiro ano".

Contudo, mesmo nesse contexto formativo específico, os entrevistados indicam que não houve uma instrução sistematizada sobre como utilizar pedagogicamente as tecnologias apresentadas, como evidenciado na fala de Isabel: "*foi com a professora Ana que a gente teve mais isso, mas como utilizar ela não ensinou*". Esta observação

sugere um modelo formativo baseado mais na exposição a TD do que na construção de competências para sua incorporação pedagógica efetiva.

É interessante notar que parte do conhecimento sobre aplicativos educacionais foi adquirido em contextos extracurriculares, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), mencionado por Alfonsina, ou por meio da iniciativa pessoal e compartilhamento entre colegas, como sugere o comentário de Miguel: "*acaba que os alunos também acabam conversando entre si, por exemplo, o Canva foi minha colega Rosalía*". Estes dados apontam para a existência de uma rede informal de aprendizagem sobre tecnologias educacionais que complementa (e por vezes substitui) a formação institucional oferecida.

Os participantes indicaram que a formação específica para o uso pedagógico de tecnologias foi limitada durante a graduação. Quando questionados se tiveram alguma instrução quanto ao uso das tecnologias digitais no ensino de línguas, Miguel respondeu: "*Só no estágio do ano passado, no terceiro ano*." Rosalía afirmou: "*Para mim, foi esse ano.*" Alfonsina mencionou: "*O mais próximo de orientação foi em práticas mesmo, no ano passado.*"

Isabel destacou que, apesar de ter contato com tecnologias nas aulas da professora Dulcinéa, não houve uma instrução formal sobre como utilizá-las: "*Que eu me recordo mesmo foi com a professora Dulcinéa que a gente teve mais isso, mas como utilizar ela não ensinou*." Ela reforçou que não se lembrava de nenhum professor que tenha se dedicado especificamente a ensinar o uso pedagógico das tecnologias: "*uma professora que 'pegou' mesmo para ensinar a gente não teve, eu não me lembro.*"

Miguel confirmou essa percepção ao afirmar que os professores "*usavam; mas não ensinaram como usar pedagogicamente*." Isso revela uma lacuna importante na formação desses futuros professores, uma vez que o uso eficaz de tecnologias no ensino requer não apenas familiaridade com as TD, mas também compreensão de como integrá-las pedagogicamente.

> *Então... no meu primeiro ano eu lembro que a profe Aldonza utilizava bastante. Eu não lembro o nome do aplicativo, mas* ***eu achava bem interessante ela tá colocando isso na sala de aula*** *e também ela* ***utilizava bastante o*** *Classroom. Ela era a* ***que eu mais via*** *que utilizava a tecnologia. No mais, eu acho que* ***poucos professores aderiam à tecnologia, a não ser ali nos slides****... passar slide...*

> *aquele **slide bem tradicional**, assim, nada de inovador, diferente na sala de aula. (Isabel).*
>
> *Pesquisadora: Qual disciplina? Você lembra?*
>
> *Era a língua do primeiro ano. Para que que ela utilizava... Ah, eu não lembro o nome do aplicativo, mas tinham várias dinâmicas para a gente aprender mesmo a língua espanhola, era bem interessante. Não me recordo o nome. (Alfonsina).*
>
> *A gente... não me recordo. Não me recordo dessa que a Alfonsina falou. A única coisa que eu me lembro de tecnologia... A primeira foi a professora Blanca que utilizou as tecnologias na disciplina de pesquisa e ensino-aprendizagem. Isso aí, a professora Blanca, ela nos apresentou... trabalhamos com o hipertexto e essas coisas. Essa é a que eu tenho a primeira lembrança, assim... essa disciplina foi no segundo ano. (Miguel).*
>
> *Então, como ela tinha falado da Aldonza, eu também tenho... tô tentando lembrar o nome do aplicativo que você coloca slide... daí você... é um estilo que todo mundo que tá participando da aula vê os slides, vê o que você faz, responde perguntas... que era verdinho, assim. Ela usava bastante para a gente fazer em casa, era o trabalho que a gente fazia em casa, e ela lia depois. A professora Dulcinéa também usava esse aplicativo que eu não me recordo o nome. Então, a professora Aldonza e a Blanca... a Blanca era mais... Acho que 80% da aula dela era sobre aplicativos. Era fazer um blog... eu acho que ela fez uma vez um blog. Eu acredito que só essas três professoras, né. (Rosalía).*
>
> *Eles falam de três, mas eu só lembro da Blanca, na verdade... ah, não, mentira, da Aldonza também eu lembro. Eu lembro que ela colocava os áudios para a gente escutar, para fazer transcrição de texto. (Alfonsina).*
>
> *Ah, era o Federico também que pedia para a gente responder umas coisas em casa com esse mesmo aplicativo que eu não me recordo, na disciplina de Língua Espanhola IV. (Rosalía).*
>
> *Pesquisadora: E só no espanhol que vocês lembram, com exceção da Blanca?*
>
> *O resto não teve nada. Em português, nada. (Alfonsina).*

As narrativas dos estudantes revelam uma notável escassez de abordagens diferentes em relação ao uso da tecnologia na sala de aula, com a maioria dos educadores adotando práticas pedagógicas tradicionais.

As experiências relatadas pelos estudantes destacam a presença da professora Aldonza, que utilizou tecnologia de forma mais abrangente em suas aulas de língua espanhola. Isso ressoa com a ideia de que a tecnologia pode ser uma

ferramenta para o ensino de idiomas, como defendido por teóricos como Prensky (2001), que argumentam que a tecnologia pode tornar o aprendizado de línguas mais envolvente e interativo.

No entanto, a maioria dos professores mencionados nos relatos parece ter adotado uma abordagem mais tradicional, dependendo principalmente da projeção de slides como recurso tecnológico. Essa prática está em consonância com a crítica feita por alguns teóricos, como Selwyn (2011), que argumentam que o uso limitado da tecnologia na educação muitas vezes não explora todo o potencial de inovação e aprendizado que a tecnologia pode oferecer.

Por outro lado, a ênfase dada à professora Blanca, que introduziu tecnologia em aulas de pesquisa e ensino-aprendizagem, reflete a abordagem de teóricos como Mishra e Koehler (2006), o modelo TPACK. Como abordado no Capítulo 2, esse modelo enfatiza a necessidade de que os educadores compreendam como combinar o conhecimento Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo de maneira significativa, o que pode resultar em práticas mais inovadoras.

Além disso, a lembrança dos estudantes sobre a falta de uso generalizado da tecnologia, especialmente em disciplinas do núcleo comum, destaca um desafio significativo na educação contemporânea. Isso está alinhado com a discussão sobre a necessidade de políticas educacionais mais abrangentes para promover a tecnologia educacional, como abordado por Tondeur et al. (2017), que argumentam que políticas eficazes desempenham um papel fundamental na promoção da tecnologia na educação.

As narrativas dos estudantes refletem a interseção complexa entre dispositivos tecnológicos e princípios pedagógicos na sala de aula. Eles destacam a necessidade de capacitação docente, políticas educacionais sólidas e uma abordagem mais holística para a integração da tecnologia no ensino.

> *Só no estágio do ano passado, no terceiro ano. Eram instruções de como utilizá-lo, era o professor utilizando.// Ah não, era professor utilizando para aula. (Miguel).*
>
> *Para mim, foi esse ano. (Rosalía).*
>
> *O mais próximo de orientação foi em práticas mesmo, no ano passado. (Alfonsina).*
>
> *Que eu me recordo mesmo foi com a professora Dulcinéa que a gente teve mais isso, mas como utilizar ela não ensinou. Não me recordo, a*

> *não ser como a Rosalía falou, com a Dulcinéa, mas uma professora que 'pegou' mesmo para ensinar a gente não teve, eu não me lembro. (Isabel).*

A análise dos dados evidencia a relevância da formação docente para a efetiva integração das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. Os depoimentos dos estudantes, que apontam para lacunas nas orientações recebidas, sugerem a necessidade de desenvolvimento das competências tecnológico-pedagógicas dos educadores. Conforme argumenta Prensky (2001), a proficiência tecnológica dos profissionais da educação constitui um elemento fundamental para a proposição de experiências educativas alinhadas às demandas da contemporaneidade digital.

Observa-se, adicionalmente, que a insuficiência de direcionamento metodológico na utilização das TD pode comprometer a qualidade das aprendizagens construídas. À luz da Teoria da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 1968 apud Moreira, 2006), torna-se pertinente considerar a importância de mediações pedagógicas que possibilitem aos estudantes a apropriação crítica e produtiva dos recursos tecnológicos, favorecendo a construção de conhecimentos com significado.

Verifica-se, ainda, que as limitações no direcionamento tecnológico-pedagógico podem acentuar assimetrias educacionais preexistentes, considerando-se a heterogeneidade no acesso e na familiaridade dos estudantes com recursos digitais. Esta questão dialoga com as discussões sobre equidade educacional propostas por Rodrigues (2017) e Barros et al. (2023), indicando a necessidade de abordagens inclusivas que contemplem a diversidade de repertórios tecnológicos presentes no contexto escolar. Diante desse cenário, revela-se oportuna a reflexão sobre estratégias que potencializem a integração qualificada das tecnologias nas práticas educativas, visando preparar os estudantes para os desafios da sociedade contemporânea em suas múltiplas dimensões.

> *Não, eles usavam; mas não ensinaram como usar pedagogicamente. (Miguel).*

É positivo que os professores já estejam utilizando aplicativos ou sites educacionais, pois isso demonstra sua disposição para explorar recursos tecnológicos em sala de aula, pois pode estimular a exploração e uso desses mesmos recursos.

No entanto, a falta de orientação sobre como usar essas TD pedagogicamente pode limitar seu potencial impacto no processo de ensino-aprendizagem.

Não basta apenas usar TD; é crucial compreender como elas podem ser alinhadas com os objetivos de aprendizagem e como podem melhorar a experiência dos alunos. A formação de professores deve incluir uma componente significativa sobre como integrar de maneira eficaz a tecnologia em suas práticas pedagógicas, promovendo o uso estratégico dessas TD para alcançar resultados educacionais que não poderiam ser conquistados apenas com recursos analógicos.

Portanto, a resposta de Miguel enfatiza a necessidade de abordagens de formação de professores mais abrangentes, que não apenas introduzam tecnologias, mas também forneçam orientação sobre como usá-las no contexto educacional. Isso pode ajudar os futuros professores a maximizar o potencial da tecnologia para melhorar o ensino e o aprendizado.

> *Só línguas. Só que Kahoot!, Canva. (Miguel).*
>
> *Só línguas mesmo, porque para mim a prof. Blanca foi online. (Rosalía).*
>
> *Só línguas. Os professores utilizavam o Teams para dar aula, porque era meio que obrigatório, mas coisas diferentes os aplicativos essas coisas não. Eles deram um jeito de passar o que eles faziam em aula para o PowerPoint. Só isso. (Alfonsina).*

As narrativas de Miguel, Rosalía e Alfonsina evidenciam lacunas significativas na integração das TD nas disciplinas presenciais, cursadas antes do período pandêmico. Seus relatos convergem para uma constatação relevante: a incorporação de TD concentrava-se predominantemente nas disciplinas do núcleo específico de língua adicional, particularmente no ensino da língua espanhola e nas práticas de ensino, não foram mencionadas as disciplinas de literatura dessa mesma habilitação. Esse padrão corrobora as observações de Barcelos (2015) sobre a maior predisposição e familiaridade dos professores de línguas estrangeiras com a utilização de recursos digitais em contextos pedagógicos, revelando um contraste com outras áreas do currículo onde a presença tecnológica mostrava-se consideravelmente mais restrita ou mesmo inexistente.

Dentre os aplicativos mencionados, temos o PowerPoint que é um software aplicativo destinado à criação e exibição de apresentações gráficas, é um dos

softwares de apresentação mais utilizados no mundo. O Canva para apresentações segue a mesma funcionalidade, sendo, no entanto, um site e aplicativo. Muitas vezes, esses aplicativos são utilizados para digitalizar o conteúdo, corroborando para uma abordagem tradicional na qual

> [...] a tecnologia atua apenas como transmissora de informações para o aluno, ou seja, substitui o livro didático. Por exemplo, quando o professor utiliza o PowerPoint para exibir uma imagem estática, da mesma forma que ocorreria em um livro impresso, ou quando o aluno responde perguntas de interpretação de texto em um software como o Word, em vez de utilizar o caderno. Nessa perspectiva, a tecnologia é empregada para informatizar processos já existentes, sem modificar a prática pedagógica vigente (Schach, 2019, p.88).

O fato de que apenas as aulas de línguas parecem incorporar mais consistentemente as TD pode indicar uma lacuna na utilização dessas tecnologias em outras disciplinas, conforme observa Kenski (2015) ao apontar que iniciativas de integração tecnológica frequentemente permanecem isoladas e dependentes de esforços individuais de professores interessados no tema. Isso pode ser atribuído a vários fatores, como a falta de formação adequada para os professores em relação ao uso pedagógico das TD, por se tratar de um processo complexo (Almeida, 2017) a resistência à mudança ou a ausência de uma cultura de integração tecnológica mais ampla.

Além disso, a menção de que os professores utilizavam o Teams para dar aulas, mas não exploravam aplicativos ou recursos adicionais, sugere que o uso da tecnologia estava mais focado na realização de aulas on-line em resposta à pandemia, em vez de uma integração mais profunda de TD nas práticas de ensino. Esta utilização instrumental, sem transformação metodológica correspondente, caracteriza o que Schach (2019) descreveu como “abordagem tradicional", onde há mudança no meio, mas permanência nas práticas pedagógicas convencionais.

Novamente, esse cenário destaca a importância de uma abordagem mais abrangente na formação de professores em relação ao uso pedagógico das TD. Para maximizar o potencial das TD na educação, é essencial fornecer orientações e apoio adequados aos educadores, incentivando a exploração e a implementação eficaz dessas tecnologias em várias disciplinas e não apenas nas de línguas ou práticas. Como propõem Koehler e Mishra (2009) no modelo TPACK, é fundamental

desenvolver uma compreensão integradora que articule conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo específico.

Nota-se também que um dos discentes já tem ideia da diferença entre uso e apropriação pedagógica das tecnologias, pois ao utilizar a tecnologia apenas como meio de transpor um conteúdo, não significa necessariamente tirar o melhor proveito dessa ferramenta. Esta percepção crítica alinha-se ao que Pimenta e Lima (2017) identificam como necessário desenvolvimento da reflexividade docente diante das tecnologias, superando o tecnicismo em favor de uma integração significativa que potencialize processos de ensino-aprendizagem.

> *Acredito que sim, só **o fato de apresentar o aplicativo** e tudo mais, **acende a curiosidade de ir atrás e buscar**. Isso, pedindo uma dica na sala também e tal. Acaba que **os alunos também acabam conversando entre si**, por exemplo, o Canva foi minha colega. (Miguel)*
>
> *Não, só se eu for obrigada, eu não gosto. (Alfonsina)*
>
> *Interessante foi que o professor apresentou para a gente no ano passado, né? O que mais achei interessante, por mais que ela apresentou ali, foi que **ficou de a gente buscar**...[pausa] Para mim, foi **uma forma muito interessante porque eu não conhecia nenhum outro aplicativo para desenvolver as aulas de forma mais interessante**. **A gente sempre vê aulas, vamos dizer assim, aulas tradicionais, sempre da mesma forma**. Quando ela apresentou, querendo ou não, i**sso abre a nossa mente para um novo conhecimento, uma nova forma de dar aula, que era uma coisa que eu não conhecia**. Achei muito interessante, muito legal. Foi com a professora Dulcinéa mesmo. (Isabel)*

Quando questionados sobre a forma como os professores utilizavam essas tecnologias se elas incitavam de alguma forma para que aprendessem a utilizar as tecnologias, as respostas de Miguel, Alfonsina e Isabel revelam diferentes atitudes em relação ao uso e à exploração de tecnologias educacionais. Miguel destaca que a curiosidade dos alunos é estimulada quando recebem dicas ou sugestões na sala de aula, o que os leva a buscar mais informações e TD por conta própria. Isso sugere que a apresentação inicial de uma tecnologia pode ser um catalisador para a exploração mais profunda por parte dos alunos.

Por outro lado, Alfonsina expressa uma relutância em usar tecnologia, indicando que só o faria “se fosse obrigada”. Conforme Matos e Coutinho (2024), a resistência dos professores à adoção de novas tecnologias na educação é um

fenômeno complexo, influenciado por uma variedade de fatores. Entre eles, destacam-se a falta de familiaridade com as tecnologias, preocupações sobre sua eficácia pedagógica, resistência à mudança e falta de suporte institucional. Essas barreiras podem impedir os educadores de explorar todo o potencial das tecnologias digitais para melhorar a qualidade do ensino e promover a participação dos alunos no processo de aprendizagem (Matos; Coutinho, 2024).

A resistência apontada pela licencianda em relação ao uso de recursos digitais para fins pedagógicos, constitui um fenômeno complexo e multifacetado. Essa atitude pode ser influenciada por sua falta de familiaridade com esses ambientes, no caso para fins pedagógicos, mesmo quando a participante declara estar em constante contato com a tecnologia em sua vida cotidiana, ou ainda, pode refletir uma preferência por métodos de ensino tradicionais já consolidados em sua formação. Outros fatores institucionais como suporte técnico insuficiente, ausência de modelos pedagógicos eficazes e limitações na infraestrutura disponível nas instituições formadoras também estão relacionados a essa resistência (Kenski, 2015). E ainda, a falta de experiências significativas com tecnologias educacionais durante a formação inicial compromete substancialmente a disposição dos futuros professores para implementar abordagens tecnológicas em sua prática profissional subsequente (Tondeur et al., 2017; Valente, 2018).

Adicionalmente, estudos evidenciam que a integração efetiva de tecnologias no ensino demanda não apenas conhecimentos técnicos isolados, mas uma interseção complexa entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo específico (TPACK), cuja construção requer tempo, experiência e reflexão sistemática durante o processo formativo (Koehler; Mishra, 2009; Camas; Brito, 2017).

Isabel destacou a importância de professores apresentarem novas tecnologias aos alunos, como o Canva, e como isso pode abrir novas perspectivas para o desenvolvimento das aulas. Ela enfatizou a necessidade de inovação no ensino, reconhecendo que as abordagens tradicionais podem se tornar monótonas e que a introdução de novos recursos tecnológicos poderia enriquecer a experiência de aprendizado. O fato de a professora Dulcinéa utilizar a tecnologia em sala de aula, ampliou sua perspectiva como aluna, motivando-a a enxergar o ensino além das aulas expositivas, como mencionado.

Essas respostas revelam conforme já discutido por autores tais como Moran (2015), que os professores desempenham um papel crucial ao introduzir novas TD e

estimular a curiosidade dos alunos, ao mesmo tempo em que é necessário permitir que os alunos se sintam à vontade para explorar e aprender de forma autônoma. Esse equilíbrio pode contribuir para um ambiente educacional mais dinâmico, que atenda às necessidades e preferências variadas dos alunos em relação à tecnologia.

As práticas dos professores ficaram marcadas para os alunos. Quanto aos conceitos atrelados ao uso das tecnologias, mencionaram que grande parte ficou por conta das disciplinas de Práticas e Línguas, mas também outras disciplinas do eixo comum foram mencionadas.

Quando indagados acerca de sua participação em atividades de formação complementar, sejam cursos de extensão ou modalidades formativas específicas sobre tecnologias educacionais, a totalidade dos participantes investigados manifestou-se negativamente, evidenciando a inexistência de engajamento em iniciativas desta natureza até o período de realização da entrevista. Essa resposta do participante revela uma lacuna significativa em sua formação docente. A ausência de participação em cursos dessa natureza pode ser um reflexo das oportunidades limitadas oferecidas pela universidade nesse campo, do desconhecimento dessas oportunidades por parte dos estudantes ou até mesmo falta de interesse ou possibilidade em participar de tais formações.

É importante ressaltar que a formação extracurricular em tecnologias educacionais desempenha um papel relevante na preparação dos futuros professores para as demandas da sociedade atual. Conforme evidenciam Leffa (2006) e Moran (2013), tais aprimoramentos formativos geralmente se materializam por meio de iniciativas complementares ao currículo regular.

No contexto institucional da Unioeste, emergiram propostas significativas durante o período pandêmico, consubstanciadas em cursos formativos direcionados tanto ao corpo docente quanto ao corpo discente, focalizando a apresentação, mediação e prática de aplicativos e sites. Essa iniciativa, coordenada pela docente orientadora da presente tese juntamente com seus orientandos, completou três edições, fato que evidencia expressiva demanda por formação nesta área específica e corrobora a relevância de tais ações complementares no desenvolvimento profissional dos futuros educadores.

A persistência e ampliação desta proposta formativa alinha-se às constatações de Moran (2013, p. 63), que identifica o êxito de "iniciativas bem-sucedidas de formação tecnológica de professores" justamente em "contextos formativos flexíveis

e complementares à formação inicial", proporcionando experiências significativas aos participantes.

Depreende-se, portanto, que as instituições de ensino superior deveriam contemplar, em seu planejamento, tanto a inclusão curricular sistemática quanto a ampliação de atividades extracurriculares sobre tecnologias educacionais, desenvolvendo simultaneamente mecanismos de divulgação mais eficazes. Ademais, assegurar a articulação de três dimensões fundamentais: competências linguísticas, pedagógicas e tecnológicas (Rabello; Cardoso, 2022). Tais medidas visariam certificar que os licenciandos tenham acesso a uma formação abrangente e contemporânea, potencializando suas competências para a integração crítica das tecnologias digitais em suas futuras práticas docentes.

3.2.2.3 Abordagem teórica sobre tecnologias educacionais

A dimensão teórica da formação para o uso de tecnologias educacionais apresenta-se de forma difusa e pouco estruturada nos relatos. Embora alguns entrevistados mencionem discussões teóricas ocorridas em disciplinas específicas, há uma evidente dificuldade em recuperar os conceitos abordados e seus significados. A referência a teóricos como Lévy (mencionado por Alfonsina) sugere algum contato com fundamentos conceituais sobre cibercultura, mas sem uma apropriação mais substantiva desse referencial.

A professora Blanca é recorrentemente citada como a principal responsável por abordar aspectos teóricos relacionados às tecnologias educacionais. O comentário de Miguel sobre o trabalho desta docente com "o site da Unioeste para que a gente soubesse como entrar e utilizar" sugere uma abordagem prática, voltada para o letramento digital básico, mais do que uma discussão aprofundada sobre teorias educacionais relacionadas às TD.

A menção de Isabel à abordagem dos "multiletramentos" na disciplina de Leitura e Produção de Texto, ministrada pela professora Candora, constitui um dos poucos indícios de tratamento teórico-conceitual das questões relacionadas às tecnologias e educação. Contudo, a dificuldade em articular claramente esse conceito evidencia uma possível fragilidade na apropriação teórica. Este cenário sugere um descompasso entre as discussões acadêmicas contemporâneas sobre multiletramentos e TPACK e sua efetiva incorporação na formação dos licenciandos.

Quanto à abordagem teórica sobre tecnologias educacionais durante o curso, os entrevistados mencionaram alguns momentos pontuais. Miguel lembrou que a professora Blanca trabalhou com recursos do site da universidade: "Foi da Blanca. Ela trabalhou também muito com o site da Unioeste para que a gente soubesse como entrar e utilizar porque tem bastante recurso do site da Unioeste para o aluno que a gente nem sabe usar tudo ainda."

Alfonsina recordou que a mesma professora abordava teoricamente o tema, mencionando um teórico específico: "Qual o nome do teórico que ela 'batia' muito em cima dele? Do Deleuze... tinha um teórico que ela 'batia' muito em cima dele, eu esqueci o nome." Quando a pesquisadora sugeriu "Lévy", Alfonsina confirmou.

Rosalía lembrou que o conceito de multiletramentos foi abordado no primeiro ano na disciplina de Leitura e Produção de Texto com a professora Candora. No entanto, nenhum dos participantes conseguiu explicar ou elaborar sobre esses conceitos teóricos, o que sugere que a abordagem pode não ter sido aprofundada ou que o conteúdo não foi efetivamente assimilado.

A falta de detalhes sobre outros conceitos teóricos como TPACK ou Objetos de Aprendizagem indica que esses temas podem não ter sido amplamente abordados no curso, ou que os acadêmicos não participaram das aulas ou disciplinas onde foram discutidos.

> *Foi da Blanca. Ela trabalhou também muito com o site da Unioeste para que a gente soubesse como entrar e utilizar porque tem bastante recurso do site da Unioeste para o aluno que a gente nem sabe usar tudo ainda, mas tem bastante recurso ali. Você lembra? (Miguel)*
> *Alfonsina: Qual o nome do teórico que ela "batia" muito em cima dele? Do Deleuze... tinha um teórico que ela "batia" muito em cima dele, eu esqueci o nome.*
> *Pesquisadora: Lévy?*
> *Alfonsina: Isso!*
> *Alfonsina: Foi da Blanca.*
> *Isabel: Sobre as tecnologias em mente agora não tem, não lembro.*
> *Pesquisadora: O que que foi abordado, por exemplo, se vocês aprenderam sobre multiletramentos, TPACK, objetos de aprendizagem, objetos de ensino?*
> *Rosalía: Ah, sim, sim, foi no primeiro ano com a professora Candora.*
> *Pesquisadora: Qual disciplina?*
> *Rosalía: Leitura e produção de texto.*
> *Professora Regente: Isso mesmo! Dessa parte dos multiletramentos, aí.*
> *Pesquisadora: Vocês lembram de outros conceitos que foram trabalhados de forma teórica sobre tecnologia?*
> *Isabel: Não, não lembro.*

As respostas dos alunos indicam que a introdução de conceitos teóricos relacionados às tecnologias no ensino foi limitada em algumas disciplinas do curso de Letras. Miguel relatou que a professora Blanca se esforçou para familiarizar os alunos com o site da universidade, reconhecendo seu potencial como recurso de ensino, mas não se aprofundou em conceitos teóricos específicos. A falta de lembrança de Isabel sobre os conceitos teóricos abordados (como "multiletramentos" e "TPACK") sugere que a absorção ou a compreensão desses temas pode não ter sido completamente internalizada pelos participantes. Pode indicar que o tema da tecnologia foi abordado de maneira fragmentada ou ainda que houve uma desconexão entre a teoria e a prática na aplicação desses conceitos.

Alfonsina mencionou o nome do teórico Gilles Deleuze, indicando que ele foi abordado nas discussões, mas não entra em detalhes sobre como sua teoria se relaciona com as tecnologias no ensino. Rosalía lembrou que a professora Candora introduziu conceitos de multiletramentos na disciplina de Leitura e Produção de Texto, ainda no primeiro ano, o que mostra uma tentativa de explorar teoricamente a relação entre linguagem, letramentos e tecnologia. Porém, os acadêmicos não deram maior descrição de como foi feita essa abordagem. A falta de detalhes específicos sobre outros conceitos teóricos relacionados às tecnologias, como TPACK ou Objetos de Aprendizagem, sugere que esses temas podem não ter sido amplamente abordados no curso, ou que tenham sido, porém esses acadêmicos participantes especificamente não tenham participado dessas aulas ou feito a disciplina em outro momento, entre outros fatores.

O fato de Isabel não conseguir lembrar de outros conceitos, o que pode indicar que a ênfase nas teorias relacionadas às tecnologias no ensino pode ter sido limitada ou não muito marcante em sua experiência acadêmica. A recordação mais precisa de experiências práticas (uso de plataformas) em contraste com o esquecimento de fundamentações teóricas evidencia a importância de estratégias pedagógicas que promovam a articulação explícita entre esses dois domínios do conhecimento.

3.2.2.4 Impacto da pandemia do COVID-19 na formação tecnológica

A pandemia do COVID-19 emerge nos relatos como um ponto de inflexão significativo na relação dos entrevistados com as tecnologias educacionais. Miguel

menciona explicitamente esse período como contexto de seu contato com certos aplicativos: "durante a pandemia que era o Teams". De forma similar, Alfonsina relata que sua experiência no PIBID "foi durante a pandemia", destacando como esse período forçou uma aproximação com recursos tecnológicos para viabilizar as atividades educativas remotas.

É particularmente reveladora a observação de Alfonsina sobre uma mudança de paradigma quanto ao uso de tecnologias em sala de aula: "antes da pandemia a gente demonizava muito o uso da tecnologia em si dentro da sala de aula [...] acho que isso mudou pós-pandemia". Este comentário sugere que o período pandêmico promoveu não apenas uma maior familiaridade técnica com TD, mas também uma ressignificação do papel dessas tecnologias no processo educativo, desafiando resistências anteriores.

As experiências de estágio supervisionado realizadas durante este período, embora descritas como "frustrantes" por não permitirem um contato direto com os alunos, parecem ter incentivado uma maior experimentação com recursos digitais. Como relata Alfonsina, "*a gente gravou vídeos sobre uma aula bem legal*", o que evidencia um movimento de adaptação às demandas do contexto formativo, impulsionando a exploração de novas possibilidades mediadas pelas tecnologias. Observamos, entretanto, que essa experiência, embora represente um avanço no uso de recursos digitais, ainda se insere, predominantemente, no nível de substituição, conforme os parâmetros definidos por Puentedura (2006) no modelo SAMR.

A pandemia do COVID-19 trouxe mudanças significativas na relação dos acadêmicos com as tecnologias educacionais. Alfonsina observou uma transformação nas atitudes em relação à tecnologia na educação: "*Porque antes da pandemia, a gente demonizava muito o uso da tecnologia em si dentro da sala de aula. Pelo menos, quando eu saí do ensino médio ainda tinha aquele discurso de é…não pode celular na sala de aula, não pode computador na sala de aula, os professores não passavam aplicativos para gente estudar…eles já existiam, eu saí da escola, eu terminei a escola em 2016, já tinha muito aplicativo para estudar, então…acho que isso mudou pós-pandemia*."

O relato de Alfonsina revela uma percepção que ressoa com as reflexões contemporâneas sobre a integração das tecnologias digitais no contexto educacional, especialmente a partir das transformações impostas pela pandemia do COVID-19. A resistência histórica ao uso das tecnologias na educação, manifestada por discursos

que proibiam o uso de celulares, computadores e aplicativos no ambiente escolar, reflete uma concepção ainda atrelada a modelos pedagógicos tradicionais, pouco sensíveis às dinâmicas da cultura digital.

De fato, como aponta Rabello (2021b), “O uso de tecnologias na educação não é nenhuma novidade trazida pela pandemia. Na verdade, as tecnologias, tanto digitais quanto analógicas, sempre fizeram parte dos contextos educacionais, servindo como instrumentos de mediação. No ensino de línguas não é diferente” (p. 13). No entanto, a autora observa que, apesar de já vivermos em uma sociedade digital, “a pandemia veio nos mostrar que ainda não a havíamos assumido totalmente” (Castells, 2020, apud Rabello, 2021b, p. 12).

Nesse sentido, o cenário pandêmico representou um divisor de águas na percepção e no uso das TD na educação, acelerando processos que antes se encontravam em estado latente ou eram relegados a iniciativas isoladas. Como evidencia Rabello (2021b), “A grande lição que essa pandemia nos trouxe é que não podemos mais ignorar o digital, pois ele passará a permear ainda mais as práticas sociais cotidianas, e, principalmente, os processos educacionais” (p. 29).

Esse deslocamento da marginalização das tecnologias para sua centralidade nas práticas pedagógicas se torna ainda mais evidente quando consideramos que “a introdução destas tecnologias impõe uma mudança metodológica e pedagógica, uma vez que não basta apenas usar estas tecnologias em velhas práticas educacionais, mas sim buscar novas formas de ensinar e aprender mediadas pelas TD, garantindo a centralidade do aluno e a aprendizagem significativa” (Rabello, 2021b, p. 14).

Alfonsina, ao refletir sobre sua trajetória, evidencia justamente essa transição de uma cultura escolar pautada na proibição e no controle do uso das tecnologias para um contexto que, impulsionado pela emergência sanitária, precisou reconhecer que “o digital é o novo normal” (Castells, 2020, apud Rabello, 2021b, p. 31).

Durante o ERE, os professores utilizaram principalmente o Microsoft Teams, como mencionado por Isabel: "*Não lembro nada de diferente além do Teams. Não me recordo não*." Alfonsina complementou: "*Os professores utilizavam o Teams para dar aula, porque era meio que obrigatório, mas coisas diferentes os aplicativos essas coisas não. Eles deram um jeito de passar o que eles faziam em aula para o PowerPoint. Só isso*."

Os estágios supervisionados durante a pandemia do COVID-19 trouxeram experiências mistas. Alfonsina expressou frustração com o estágio remoto: "Os dois,

o do segundo ano foi inteiro remoto. A gente nem viu a cara dos alunos. O que foi bem frustrante, na verdade, porque, tipo, a gente gravou o vídeo, no caso do meu grupo, a gente gravou vídeos sobre uma aula bem legal, era sobre um livro do Daniel Munduruku, um escritor indígena, e a gente fez as atividades, as crianças tiveram acesso às atividades, só que, só que como a gente não estava lá, alguns não fizeram, não responderam tudo, ou a professora que estava em sala foi um pouco negligente com relação às atividades, e aí não foi como a gente esperava."

Miguel, Rosalía e Isabel mencionaram ter feito estágios presenciais depois da pandemia do COVID-19, enquanto Alfonsina comparou as duas experiências, destacando que o estágio remoto "*Foi praticamente uma EAD, a gente não viu a cara de ninguém*", o que evidencia os desafios específicos do ERE em comparação com modelos de educação a distância planejados.

> *Não lembro nada de diferente além do Teams. Não me recordo não (Isabel).*

A resposta de Isabel reflete uma percepção limitada do uso das TD em suas aulas remotas na universidade durante o ERE. No entanto, a falta de recordação de outras TD ou de usos diferenciados sugere que o ambiente de ensino remoto pode não ter sido explorado de forma ampla e inovadora, compreensível dado o momento. É importante reconhecer que, durante a pandemia do COVID-19, muitas instituições de ensino precisaram fazer a transição para o ensino remoto de forma rápida e emergencial, o que pode ter impactado a capacidade de explorar plenamente as possibilidades das TD.

Os estudantes responderam ter tido diferentes experiências durante os estágios supervisionados. Durante a excepcionalidade do momento da pandemia do COVID-19, puderam ter as experiências do estágio remoto e presencial, o que fora do contexto citado seria difícil. Uma participante, Alfonsina, relatou enfaticamente que aquela experiência foi frustrante pela falta de contato com os alunos, por nem sequer conhecê-los durante a prática. Isso demonstra o caráter humano e dialógico da profissão docente, a proximidade com os alunos, que é possível também em interações remotas, mas não quando não se interage diretamente com os alunos.

> *Os dois, o do segundo ano foi inteiro remoto. A gente nem viu a cara dos alunos. O que foi bem frustrante, na verdade, porque, tipo, a gente gravou o vídeo, no caso do meu grupo, a gente gravou vídeos sobre*

> *uma aula bem legal, era sobre um livro do Daniel Munduruku, um escritor indígena, e a gente fez as atividades, as crianças tiveram acesso às atividades, só que, só que como a gente não estava lá, alguns não fizeram, não responderam tudo, ou a professora que estava em sala foi um pouco negligente com relação às atividades, e aí não foi como a gente esperava. Já o do terceiro ano foi diferente, já foi a gente indo lá (Alfonsina).*
>
> *Vocês não tiveram a interação com esses alunos remotamente? (Pesquisadora).*
>
> *Não tivemos contato. Já do terceiro ano foi muito diferente do que foi com o segundo. Foi praticamente uma EAD, a gente não viu a cara de ninguém (Alfonsina).*
>
> *Vocês tiveram acesso às atividades que os alunos fizeram? (Pesquisadora).*
>
> *Sim, corrigimos. Como eu falei, alguns responderam, eles deixaram algumas, entendeu... A gente não estava lá, então, foi difícil o resultado, foi bem frustrante (Alfonsina).*
>
> *{Neste momento, Alfonsina demonstrou frustração com a experiência remota}*

A experiência dos estágios supervisionados mencionada pela estudante Alfonsina revela os desafios enfrentados durante a transição para o ensino remoto. O fato de terem realizado o estágio do segundo ano de forma totalmente remota teve consequências negativas, segundo os acadêmicos, especialmente em relação à falta de interação direta com os alunos. A ausência de contato visual, direto com os alunos prejudicou a dinâmica da experiência de ensino, como demonstrado no exemplo em que o grupo gravou vídeos e preparou atividades, mas alguns alunos não responderam adequadamente ou a professora regente não fez o acompanhamento como eles esperavam das atividades.

A experiência presencial no terceiro ano foi mais positiva, destacando o valor da interação direta no ensino-aprendizagem. Isso ressalta os desafios que surgem quando a educação é transferida para um ambiente virtual, especialmente para estudantes de educação e formação de professores. Vale observar a diferença proposta capítulo 2, quando diferenciamos o ERE da EAD. A EAD é propositalmente pensada para a distância física entre os atores do processo educativo, já o ERE foi uma resposta rápida de adaptação durante a pandemia do COVID-19 para a continuidade das atividades educativas. Sabemos que pela diversidade socioeconômica do nosso país, o ERE aconteceu de inúmeras formas. Como percebido, no contexto da pesquisa, o formato foi predeterminante para experiência

dos licenciandos. No relato dos estudantes, observamos que alguns deles tiveram a oportunidade de realizar seus estágios presencialmente, enquanto outros tiveram que recorrer aos recursos online, disponível na ocasião, como o YouTube, para auxiliar nas atividades de ensino.

“Os dois. Eu fiz presencial”. (Miguel).

“A gente usava o YouTube para dar aula”. (Rosalía).

“Foi tudo presencial quando eu fiz”. (Isabel).

O estágio regular, presencial, como indicado por Miguel e Isabel, permite uma interação direta com os alunos, o que é benéfico para o aprendizado e para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. A presença física na sala de aula possibilita a observação das reações dos alunos e uma comunicação mais eficaz. Ademais, os alunos mesmo antes de adentrar ao curso, já projetam, imaginam e idealizam essa experiência, por isso, é compreensível o desapontamento com as práticas exclusivamente online que não permitiu nem ao menos conhecer os alunos. Os quatro participantes da pesquisa relataram ter tido as duas experiências, que na verdade, foi uma adaptação às circunstâncias, momento em que o ensino presencial não era viável.

3.2.3 Categoria 3: Aplicação de tecnologias digitais na prática docente

3.2.3.1 Experiências prévias e atuais com ensino

Quando questionados com relação à experiência como docentes, todos os participantes alegaram estar em sala de aula, com exceção da aluna que se encontrava em atividades domiciliares. A análise dos depoimentos revela um panorama diversificado de práticas docentes, com tempos de experiência variando de seis meses a quatro anos, configurando o que Tardif (2012) caracteriza como trajetórias não-lineares de construção dos saberes docentes.

As narrativas dos licenciandos evidenciam diferentes áreas de atuação, com ênfase significativa no ensino de línguas para imigrantes, particularmente haitianos:

Eu dou aula de línguas, A1 de crioulo haitiano. (Miguel).

> *Eu dou aula agora para os haitianos A2 que é portuguesa. (Rosalía).*
>
> *Eu dou aula para o pré-vestibular da universidade, mas eu não dou língua portuguesa, nem espanhol. É de filosofia e sociologia. (Alfonsina).*
>
> *No momento não, mas eu já participei de um projeto de portuguesa para os haitianos, aqui no Morumbi com o Professor Pablo, mas no momento não estou participando. (Isabel).*

O ensino de português como língua adicional para imigrantes tornou-se uma área de atuação relevante, refletindo o cenário migratório contemporâneo da cidade onde a universidade está situada. Esse fluxo migratório, intensificado a partir de 2010 após a crise humanitária no Haiti, gerou uma demanda significativa por cursos de Português como Língua Estrangeira (PLE) na região. Em resposta, a universidade desenvolveu iniciativas de extensão voltadas ao ensino de português para essa população, oferecendo aos acadêmicos oportunidades de prática docente em contextos reais e multiculturais, o que explica a predominância dessa área nas experiências relatadas pelos participantes.

Com relação ao tempo de experiência, alegaram ter de seis meses a quatro anos de experiência:

> *Faz dois, três anos. (Miguel).*
>
> *Seis meses…(Rosalía).*
>
> *Eu dou aula desde o primeiro ano da faculdade, mas no pré-vestibular. Eu comecei foi esse ano mesmo, uns 4 anos…. Fiz estágio em escolas como auxiliar de professora, tive uma turma inteira de português, de espanhol não. (Alfonsina).*
>
> *Eu participei durante um ano presencial. (Isabel).*

As experiências variadas não apenas evidenciam a heterogeneidade formativa desses acadêmicos, mas também sinalizam a complexidade do processo de iniciação à docência, que frequentemente ocorre de maneira antecipada ao término da formação inicial. Suas falas sugerem uma identificação com a profissão, que se constitui não apenas por meio da formação acadêmica formal, mas também por meio dessas experiências práticas antecipadas, as quais, conforme Pimenta (2012), contribuem significativamente para a construção da identidade profissional docente.

A experiência prática, ainda que não seja especificamente na área de formação, como mencionado por Alfonsina, constitui-se como um dos elementos do

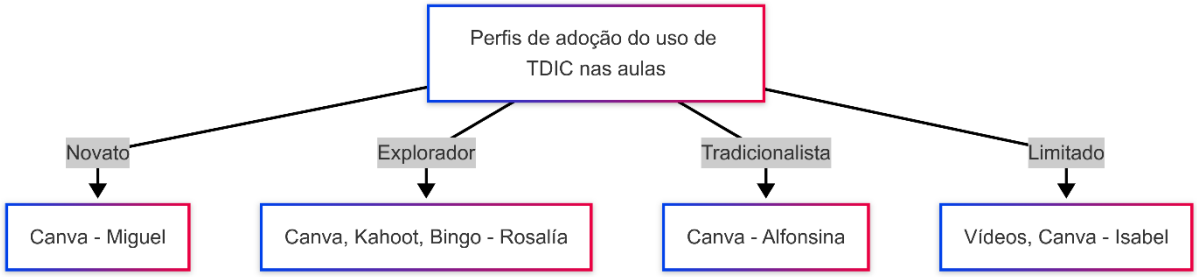
saber docente, já que este integra diferentes fontes e se desenvolve na intersecção entre teoria e prática. Evidencia-se nesse contexto a presença do que Nóvoa (2019) denomina "percurso formativo fragmentado", no qual os futuros professores transitam por diversos contextos educacionais antes mesmo da conclusão de sua licenciatura. Esta realidade demanda dos programas de formação uma abordagem que considere e dialogue com essas experiências prévias, reconhecendo-as como componentes legítimos, embora não suficientes, do processo formativo docente.

Cabe ressaltar, no entanto, que “as vivências proporcionadas pelos bons cursos aos futuros professores irão repercutir em suas formações e desempenhos nos momentos posteriores, com seus alunos” (Kenski, 2015, p.426). Essa assertiva de Kenski traz a notória importância do processo de formação formal e o relevante papel das universidades nesse quesito.

Constatamos que todos os participantes detinham experiência docente, excetuando-se Isabel, que se encontrava em licença-maternidade no período da coleta. O tempo declarado de atuação variou de seis meses a quatro anos, configurando trajetórias formativas heterogêneas. Miguel relatou ministrar “aula de línguas, A1 de crioulo haitiano” há “dois, três anos”. Rosalía registrou: “Eu dou aula agora para os haitianos A2, que é portuguesa”, especificando um período de “seis meses”. Alfonsina informou: “Eu dou aula para o pré-vestibular da universidade, mas eu não dou língua portuguesa nem espanhol; é de filosofia e sociologia”, com experiência de “uns quatro anos”. Embora não estivesse em exercício no momento da pesquisa, Isabel mencionou participação prévia em “um projeto de portuguesa para os haitianos, aqui no Morumbi com o professor Pablo”, atividade que desenvolveu “durante um ano presencial”.

Observamos que, embora os participantes estivessem matriculados na habilitação em língua espanhola, nenhum deles exercia a docência nessa área, fato que evidencia uma vinculação predominante a outros campos do curso de Letras. Verificamos, ainda, que o ensino de português como língua adicional para imigrantes haitianos constituiu um campo de atuação recorrente, em consonância com o perfil migratório do município em que a universidade se localiza.

3.2.3.2 Uso de tecnologias na prática docente



Agora que eu estou começando a usar o Canva. (Miguel).

Eu utilizei o Canva e o Kahoot!, tem um que é um bingo que eu não lembro o nome, mas já utilizei. (Rosalía).

Eu uso Canva, de vez em quando, mas eu sou 'veia' eu gosto de escrever no quadro, eu não uso muito, mais tradicional. (Alfonsina).

Eu utilizei mais a questão de vídeos, também o canva até porque eu não tinha conhecimento desses outros ne, do kahoot! que eu acho bem interessante, e também só tinha uma televisão na nossa salinha, também era meio limitado ne o nosso acesso com as tecnologias, então a gente utiliza o vídeo e o canva mais. (Isabel).

Sobre a utilização de TD em suas aulas, todos os participantes alegaram já ter usado, porém com diferentes níveis de experiência e frequência. Isso demonstra uma abertura ao digital e a inevitabilidade de seu uso, mesmo que de forma limitada como Isabel relatou. O participante Miguel relatou que estava começando a usar o Canva, indicando sua disposição para explorar novos recursos. Rosalía também mencionou o uso do Canva e do Kahoot!. Alfonsina, por outro lado, compartilhou sua preferência por métodos de ensino mais tradicionais, o que de certa forma surpreendeu já que se disse gostar de fazer da tecnologia no dia a dia, sobretudo, ao ser uma grande fã de jogos eletrônicos. Isso ilustra a persistência de abordagens pedagógicas tradicionais, mesmo em um ambiente com acesso à tecnologia. Já Isabel apontou que a limitação de recursos tecnológicos em sua sala de aula a levou a utilizar principalmente vídeos e o Canva. Isso destaca a importância do acesso equitativo à tecnologia na educação e como a disponibilidade de recursos pode afetar as práticas de ensino.

Apesar de demonstrarem experiência e, aparentemente, compreenderem o uso de tecnologias em sala de aula, observamos, na prática, que esse uso permanece restrito à apresentação de slides e à exibição de vídeos, havendo apenas uma menção ao Kahoot!, uma plataforma de gamificação. A análise revela uma postura

conservadora, explicitada por uma das participantes, que demonstrou preferência declarada por métodos de ensino tradicionais, em detrimento de abordagens baseadas no uso de tecnologias. A infraestrutura tecnológica insuficiente, limitada basicamente à televisão, constitui um fator significativo de desmotivação para os professores quanto à incorporação de recursos digitais em suas práticas pedagógicas. Naturalmente, a ausência de acesso aos recursos tecnológicos inviabiliza sua integração efetiva nas práticas pedagógicas dos professores.

Ao serem questionados quanto a forma de uso, afirmaram utilizar para exemplificar por meio de fotos e vídeos, facilitando a compreensão quando se tratava do português para estrangeiros. As formas utilizadas foram majoritariamente expositivas, sobretudo por meio de vídeos.

> *A gente levava para mostrar para eles, como eram haitianos, para mostrar mais questões do dia a dia, então a gente ia apresentar para eles os biomas da natureza, tudo a gente tentava levar vídeos, mostrar imagens, coisas que tivessem a fala do português mesmo, dessa forma. (Isabel).*
>
> *Eu na verdade quando eu tô lá tem um retroprojetor, coloco isso no computador e acabo utilizando outras coisas; YouTube sempre gosto de colocar o Word para a gente formar frase. Então é assim que eu uso quando eu tô na sala de aula. (Miguel).*
>
> *Quando eu utilizo o slide é para auxiliar a imagem com a palavra que eu acho interessante, no campo mesmo, dá para colocar vídeo, dá para auxiliar com vídeos, com imagens é ... também como bingo que nós fizemos em uma aula também utilizou palavras e essas palavras eles tinham que explicar o que que era cada palavra então assim a utilização para. (Rosalía).*
>
> *Eu só fazia slide mesmo. (Alfonsina).*

Pela fala dos participantes, podemos notar a preferência pelo uso da tecnologia de uma forma mais passiva por parte dos estudantes, uma vez que foi usada geralmente para mostrar vídeos e imagens, a tecnologia como suporte visual. Isabel mencionou o uso de recursos visuais, como vídeos e imagens, para tornar o conteúdo mais acessível aos alunos haitianos, facilitando a compreensão do português. Essa abordagem demonstra a importância de adaptar o ensino para atender às necessidades específicas dos alunos. No modelo SAMR, esta prática corresponderia ao nível de "Ampliação", onde a tecnologia substitui uma ferramenta anterior, mas oferecendo melhorias funcionais que enriquecem a experiência de aprendizagem. Este uso permite engajar diferentes estilos de aprendizagem (visual, auditivo) e

representa um avanço em relação à mera substituição digital do quadro, pois incorpora recursos que não seriam possíveis ou seriam muito limitados nos métodos tradicionais.

De maneira semelhante, Miguel descreveu o uso de um retroprojetor e recursos online, como o YouTube, para complementar suas aulas. Ele também relatou o uso do Word para a formação de frases, percebe-se que dessa forma, o Word foi usado como uma espécie de quadro para registrar e “projetar” palavras e termos novos, ou seja, a digitalização da prática tradicional de escrita. Este tipo de utilização corresponde ao nível mais básico do modelo SAMR (Substituição, Ampliação, Modificação, Redefinição) desenvolvido por Ruben Puentedura, sendo classificado como mera "Substituição" - quando a tecnologia funciona apenas como substituta direta de uma ferramenta tradicional, sem mudança funcional na prática pedagógica. Rosalía também destacou o uso de slides para apoiar a imagem com palavras relevantes e a incorporação de vídeos e imagens para enriquecer o conteúdo. Além disso, ela mencionou o uso de atividades como bingo, que promovem a participação e aprendizado dos alunos de forma lúdica.

Por fim, Alfonsina, que já alegou não ser uma entusiasta das tecnologias dentro da sala de aula, relatou utilizar apenas slides. Os participantes relataram diferentes níveis de uso de tecnologias em suas práticas docentes. Miguel afirmou estar "começando a usar o Canva", enquanto Rosalía mencionou ter utilizado "o Canva e o Kahoot!, tem um que é um bingo que eu não lembro o nome, mas já utilizei". Alfonsina demonstrou preferência por métodos tradicionais: "Eu uso Canva, de vez em quando, mas eu sou 'veia' eu gosto de escrever no quadro, eu não uso muito, mais tradicional". Isabel relatou uso limitado devido à infraestrutura disponível: "Eu utilizei mais a questão de vídeos, também o canva até porque eu não tinha conhecimento desses outros ne, do kahoot! que eu acho bem interessante, e também só tinha uma televisão na nossa salinha, também era meio limitado ne o nosso acesso com as tecnologias".

Quanto à forma de uso, Miguel explicou: "Eu na verdade quando eu tô lá tem um retroprojetor, coloco isso no computador e acabo utilizando outras coisas; YouTube sempre gosto de colocar o Word para a gente formar frase". Rosalía detalhou: "Quando eu utilizo o slide é para auxiliar a imagem com a palavra que eu acho interessante, no campo mesmo, dá para colocar vídeo, dá para auxiliar com vídeos, com imagens é ... também como bingo que nós fizemos em uma aula também utilizou palavras e essas palavras eles tinham que explicar o que que era cada

palavra". Alfonsina foi sucinta: "Eu só fazia slide mesmo". Isabel mencionou o uso como suporte visual para alunos estrangeiros: "como eram haitianos, para mostrar mais questões do dia a dia, então a gente ia apresentar para eles os biomas da natureza, tudo a gente tentava levar vídeos, mostrar imagens".

Durante os estágios supervisionados, utilizaram tecnologias como YouTube, Canva, Kahoot! e PowerPoint. Rosalía comentou: "Nós usamos o YouTube para gravar, a gente usou o Canva, o Kahoot!... nós usamos um outro, era um vídeo que cortava, mas eu não lembro o nome, que a gente colocava o vídeo, daí vinha pergunta no estilo daquele que você explicou para a gente. [...] Nós usamos o PowerPoint também, que nós fizemos tipo um jogo do milhão."

A análise revela que o uso de tecnologias pelos participantes se concentrou principalmente na função expositiva e como suporte visual, principalmente por meio de slides e vídeos, raramente explorando usos mais interativos e transformadores da prática pedagógica.

Quando indagados sobre os aplicativos que fizeram uso durante a prática de ensino, os discentes demonstraram dificuldade em lembrar e nomear os aplicativos, principalmente, os que não foram usados mais de uma vez, atestando que a rotina no uso faz ter familiaridade. Entre as tecnologias mais mencionadas, destacam-se o YouTube, utilizado como repositório de vídeos na língua-alvo; o Canva, empregado para criação de materiais visuais; o Kahoot!, aplicado para atividades interativas e jogos; e o PowerPoint, usado para apresentações e criação de jogos educativos.

Os aplicativos mais citados pelos discentes coincidem com aqueles utilizados por seus professores, corroborando a ideia de que os discentes tendem a imitar as ações de seus mestres, espelhando sua prática (García, 1999; Masetto, 2000).

O YouTube destaca-se como a plataforma mais citada pelos alunos, embora seja utilizada predominantemente para a simples reprodução de vídeos. Embora o YouTube em si não constitua propriamente uma tecnologia educacional, podemos classificar os vídeos disponíveis na plataforma como ODEA. É importante ressaltar que o potencial pedagógico desses recursos não está no objeto em si, mas na finalidade e na metodologia com que são integrados ao processo educativo. Um vídeo sem propósito pedagógico claramente definido torna-se apenas mais um elemento de entretenimento entre os diversos conteúdos disponíveis, perdendo seu potencial educativo. Esta constatação evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e planejada na incorporação de tecnologias ao ambiente educacional, priorizando

estratégias que estimulem o engajamento ativo dos estudantes, em detrimento de atividades que os coloquem em posição meramente passiva.

Eu fiz todos esses com a Rosalía também, nós fizemos juntos. (Miguel).

Um aspecto particularmente relevante identificado em nossa pesquisa foi o potencial das tecnologias digitais para promover práticas colaborativas. Como evidenciado pela análise dos depoimentos, os recursos tecnológico-digitais possuem potencial transformador nas dinâmicas de ensino-aprendizagem, ao instituírem ambientes virtuais propícios à interação dialógica e à construção colaborativa do conhecimento. Tal colaboração transcende as limitações espaço-temporais inerentes ao modelo tradicional de sala de aula, propiciando aos discentes o desenvolvimento de competências sociais fundamentais, como comunicação assertiva, relações interpessoais dialéticas, resolução colaborativa de problemas complexos e integração de perspectivas epistemológicas diversificadas.

> *Nós usamos o YouTube para gravar, a gente usou o Canva, o Kahoot!... nós usamos um outro, era um vídeo que cortava, mas eu não lembro o nome, que a gente colocava o vídeo, daí vinha pergunta no estilo daquele que você explicou para a gente. Tinha aquele que a gente utilizou, nós utilizamos, era outro, não era o mesmo que a professora tinha mostrado para a gente, mas eu não lembro o nome. Nós usamos o PowerPoint também, que nós fizemos tipo um jogo do milhão (Rosalía).*
>
> *Tinha mais aplicativo também, mas agora já faz um tempinho, não lembro mais. Toda aula tinha um aplicativo, era um curso... [[pausa]] Era um curso de espanhol, toda aula tinha um aplicativo, era bem dinâmico (Rosalía).*
>
> *Era um curso de espanhol que a gente fez sobre Cine e Literatura, era um curso de extensão para geral, para a comunidade geral (Rosalía).*
>
> *Éramos seis, no caso, cada um pegou um tema específico de um país. Nós éramos um trio, mas ainda assim cada um foi planejando uma aula determinada para cada país, tipo... [[pausa]] a Rosalía fez Argentina, o Miguel outro, eu, Colômbia... foi bem legal (Alfonsina).*
>
> *A gente foi usando para trabalhar cada país (Alfonsina).*
>
> *Então foram esses que a Rosalía falou no segundo ano. No ano passado nós usamos um pouco a tecnologia no nosso estágio, foi mais YouTube mesmo (Isabel).*

O uso de tecnologias e aplicativos no contexto das aulas ministradas durante os estágios supervisionados demonstra uma tentativa de utilizar de recursos pelos estudantes, porém não conseguimos observar um aprofundamento. Os sites mencionados YouTube, Canva, Kahoot!, PowerPoint são aplicativos comumente utilizados em aulas, sobretudo para apresentação de slides como o PowerPoint e o Canva; para vídeos, Youtube e Kahoot! para atividades mais dinâmicas e jogos.

As falas dos participantes evidenciam a necessidade de uma formação docente mais robusta no âmbito das tecnologias educacionais, que transcenda a mera instrumentalização técnica. Tal formação deve fomentar nos futuros professores não apenas competências para reproduzir práticas pedagógicas já estabelecidas, mas principalmente para desenvolver autonomia crítica e criativa na seleção e implementação de recursos digitais, potencializando suas *affordances* pedagógicas dentro de contextos educacionais específicos e orientados por objetivos de aprendizagem claramente definidos.

3.2.3.3 Percepções sobre o valor das tecnologias no ensino-aprendizagem

Os participantes expressaram opiniões positivas sobre o valor das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Rosalía destacou o potencial motivacional: "*Eu acredito que a tecnologia auxilia muito a aula porque eu adoro tecnologia então faz as crianças, os adolescentes e quem tá na sala ter mais interesse na aula porque tá no mundo deles daí a gente consegue puxar o que tá no mundo deles o que eles estão presenciando para a aula então eu acho que é muito interessante colocar a tecnologia não fazer aquela aula quadrada só quadro e giz, só teoria*."

Isabel reforçou a relevância da tecnologia no contexto atual: *"É importante a gente utilizar mesmo mais a tecnologia na sala de aula, porque se formos ver, hoje tudo gira em torno da tecnologia. Então, [...] eu acho interessante utilizar cada vez mais a tecnologia em favor do ensino*."

Essas percepções alinham-se com os princípios da Aprendizagem Significativa, que valoriza a conexão entre novos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes. Os participantes reconhecem que a tecnologia pode criar conexões significativas entre o conteúdo curricular e a vida cotidiana dos estudantes, tornando a aprendizagem mais contextualizada e aplicável.

Com relação ao estímulo para a integração tecnológica, os discentes atribuíram predominantemente esta iniciativa aos docentes orientadores. Evidenciou-se, contudo, uma relação dialógica neste processo, na qual, não obstante a influência docente, houve efetiva valorização das proposições discentes, especialmente daquela estudante que já demonstrava autonomia prévia na utilização dos recursos digitais. Esta reflexão corrobora a influência significativa que os docentes exercem sobre nossa constituição profissional (Garcia, 1999; Tardif; Lessard; Lahaye, 2000). Garcia (1999) conceitua como "pré-treino" as experiências prévias que incidem determinantemente na formação do professor, constituindo um substrato epistemológico para a prática docente futura. Adicionalmente, a participante que demonstrava maior receptividade à integração tecnológica evidenciou uma confluência de fatores motivacionais, articulando tanto a orientação docente quanto sua própria predisposição e interesse prévio pela incorporação dos recursos digitais em suas práticas pedagógicas.

Foi mais orientação do professor mesmo. (Miguel).

Acredito que os dois, porque a gente dava ideia, mas mais foi mais da professora, mas ela conseguiu escutar o que a gente tinha o plano, a forma que a gente queria planejar a aula acredito que ambos. Dulcinéa foi a professora. (Rosalía).

O depoimento dos estudantes sobre o uso de tecnologias durante o estágio supervisionado destaca a influência tanto do professor orientador quanto da professora responsável pela disciplina. Essa interação dialógica entre discentes e docentes constitui um elemento significativamente positivo, evidenciando uma perspectiva colaborativa na concepção e operacionalização das propostas didático-pedagógicas.

Ao mesmo tempo que a professora flexibilizou, permitindo que os estudantes fizessem as suas próprias escolhas, colaborou na autonomia deles e a capacidade dos futuros professores em tomar decisões pedagógicas independentes. É fundamental que os licenciandos desenvolvam a confiança e as habilidades necessárias para adaptar suas práticas de ensino com base em suas próprias avaliações das necessidades dos alunos e dos objetivos de aprendizagem, acompanhados obviamente pelo olhar mais experiente do docente orientador.

> *Eu acredito que **a tecnologia auxilia muito a aula** porque **eu adoro tecnologia** então **faz** as crianças, os adolescentes e **quem tá na sala ter mais interesse na aula** porque **tá no mundo deles** daí a gente consegue puxar o que tá no mundo deles o que eles estão presenciando para a aula então eu acho que **é muito interessante colocar a tecnologia não fazer aquela aula quadrada só quadro e giz, só teoria.** (Rosalía).*
>
> *Obrigada pela desvalorização. (Alfonsina).*

O comentário de Rosalía destaca um ponto relevante no uso da tecnologia no ensino, que é a capacidade de tornar as aulas mais envolventes e relevantes para os alunos. No entanto, aulas mais atrativas aos olhares dos alunos não é o único motivo para incorporar as TD ao ensino. Ao trazer elementos do mundo digital para a sala de aula, os educadores podem criar conexões significativas entre o conteúdo do currículo e a vida cotidiana dos estudantes. Isso não apenas aumenta o interesse dos alunos, mas também promove uma aprendizagem mais contextualizada e aplicável. Sua percepção de que a tecnologia "auxilia muito a aula" por estar "no mundo deles" ecoa os princípios da Aprendizagem Significativa, que valoriza a conexão entre novos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes.

É importante lembrar que o uso da tecnologia no ensino deve ser feito de forma estratégica e crítica. A mera inclusão de dispositivos ou aplicativos digitais na sala de aula não garante automaticamente uma melhoria na qualidade da educação. Portanto, os educadores devem receber formação adequada e planejar cuidadosamente como integrar a tecnologia em suas práticas de ensino, a fim de alcançar os objetivos almejados.

> *Só complementando que a Rosalía falou. É importante a gente utilizar mesmo mais a tecnologia na sala de aula, porque se formos ver, hoje tudo gira em torno da tecnologia. Então, [...] eu acho interessante utilizar cada vez mais a tecnologia em favor do ensino (Isabel).*

Isabel trouxe à tona um ponto fundamental na discussão sobre tecnologia e ensino: a necessidade de adaptação às demandas da sociedade contemporânea. Ela destacou que a tecnologia é uma parte intrínseca da vida moderna e, como tal, deve ser incorporada de forma significativa no processo educacional. O uso da tecnologia no ensino deve ser cuidadosamente planejado, com um foco claro nos objetivos de aprendizagem. Além disso, os educadores precisam estar adequadamente instrumentalizados, tanto técnica quanto pedagogicamente, para otimizar as

potencialidades dos recursos tecnológicos e digitais disponíveis no contexto educacional contemporâneo, especialmente diante da crescente demanda por práticas de ensino de línguas mediadas por TD, incluindo o ensino online.

O desafio consiste em encontrar o equilíbrio entre recursos tecnológicos emergentes e abordagens pedagógicas tradicionais, garantindo que as TD não apenas complementem, mas efetivamente transformem a experiência de aprendizagem. Este equilíbrio exige dos educadores uma avaliação crítica constante sobre quando e como implementar recursos digitais, priorizando o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o século XXI (pensamento crítico, colaboração, criatividade e comunicação), de modo que a tecnologia se torne não apenas uma ferramenta adicional, mas uma propulsora para experiências de aprendizagem mais profundas e significativas, ampliando possibilidades cognitivas, promovendo autonomia e personalizando trajetórias de aprendizagem que seriam inviáveis nos modelos tradicionais.

Embora a presença da tecnologia na sociedade seja um fator determinante, não é o único catalisador para sua integração na sala de aula. A tecnologia, entretanto, atua como elemento transformador nesse processo, reconfigurando práticas pedagógicas e ampliando horizontes educacionais quando empregada com intencionalidade. Seu impacto transcende o ambiente escolar, remodelando como indivíduos aprendem, trabalham e interagem no mundo contemporâneo.

3.2.3.4 Desafios e limitações no uso de tecnologias

Diversos desafios e limitações no uso de tecnologias foram identificados nas falas dos participantes. A infraestrutura limitada foi mencionada por Isabel: "também só tinha uma televisão na nossa salinha, também era meio limitado ne o nosso acesso com as tecnologias", indicando como a disponibilidade de recursos pode afetar as práticas de ensino.

A resistência pessoal ao uso de tecnologias foi expressa por Alfonsina: "Não, só se eu for obrigada, eu não gosto", contrastando com sua fluência tecnológica pessoal, o que demonstra que o domínio de tecnologias no cotidiano não se traduz automaticamente em disposição para uso pedagógico.

A formação insuficiente para uso pedagógico das tecnologias emergiu como um desafio significativo. Miguel afirmou que os professores "usavam; mas não

ensinaram como usar pedagogicamente", evidenciando uma lacuna importante na preparação dos futuros professores.

A dificuldade em lembrar nomes de TD, como observado em várias falas ("mas eu não lembro o nome", "não me recordo o nome do aplicativo"), sugere que o contato com essas tecnologias pode ter sido superficial ou que não foram incorporadas de forma duradoura em suas práticas.

No contexto do ensino remoto durante a pandemia do COVID-19, Alfonsina expressou frustrações específicas: "como a gente não estava lá, alguns não fizeram, não responderam tudo, ou a professora que estava em sala foi um pouco negligente com relação às atividades", destacando os desafios de engajamento e acompanhamento dos alunos em ambientes virtuais.

Esses desafios ressaltam a necessidade de uma formação docente mais robusta no âmbito das tecnologias educacionais, que transcenda a mera instrumentalização técnica e promova o desenvolvimento de autonomia crítica e criativa na seleção e implementação de recursos digitais com fins pedagógicos.

A limitação dos licenciandos quanto aos conceitos teóricos relacionados às tecnologias digitais revela uma problemática que transcende a mera ausência de familiaridade instrumental com TD. Esta deficiência conceitual configura-se como parte de uma lacuna formativa multidimensional que compromete o desenvolvimento do que Mishra e Koehler (2006) conceituaram como TPACK – um construto teórico que preconiza a necessidade de integração sinérgica entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo específico para uma docência efetiva no contexto digital contemporâneo.

Retomamos as fragilidades identificadas no curso nas três dimensões do TPACK para evidenciar como a inserção pontual de tecnologias, dissociada dos saberes pedagógicos e disciplinares, fragmenta o processo formativo. Essa fragmentação limita a integração dos Multiletramentos, pois exige que o futuro docente compreenda a intersecção entre multimodalidade e práticas sociais de linguagem (New London Group, 1996; Cope; Kalantzis, 2015). No cenário nacional, diversos estudos convergem ao apontar que a ausência de bases conceituais sólidas conduz a apropriações superficiais das tecnologias: Rojo e Moura (2019) destacam a insuficiente compreensão de multimodalidade; Buzato (2016) mostra a recorrência de usos acríticos orientados pelo instrumentalismo; Selwyn (2017, 2025) problematiza a consequente “tecnologização conservadora” que mantém métodos tradicionais sob

nova roupagem digital. Em complemento, entendemos que a superação de tal quadro requer percursos formativos em espiral, nos quais dimensões técnica, sociocultural e crítica evoluem de modo articulado.

No âmbito pedagógico, a deficiência formativa manifesta-se na dificuldade dos licenciandos em conceber e implementar práticas docentes que explorem o potencial transformador das TD. Almeida e Valente (2017) apontam que muitas vezes a tecnologia é usada apenas para reproduzir práticas tradicionais em ambientes digitais, sem repensar a forma de ensinar. Para superar esse problema, defendem uma formação que vá além do uso técnico das TD e desenvolva a capacidade de transformar as práticas pedagógicas com base nas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais.

Corroboramos a necessidade de redimensionar a perspectiva instrumental que ainda persiste na formação docente, particularmente no que se refere às tecnologias digitais (Costa; Moura, 2023). Não se propõe, com isso, a negação da dimensão técnica, cujo domínio se mantém essencial para o desenvolvimento profissional e a atuação docente. Entretanto, compreendemos que essa dimensão, isoladamente, revela-se insuficiente para responder às demandas educativas atuais.

A superação desta tríplice lacuna – técnica, pedagógica e teórica – demanda, segundo Pretto e Bonilla (2019), uma reconfiguração radical dos currículos de formação docente, fundamentada em uma concepção ecossistêmica que reconheça a indissociabilidade entre estas dimensões. Para os autores, o desenvolvimento do TPACK e a capacitação para a pedagogia dos Multiletramentos requerem experiências formativas imersivas que proporcionem simultaneamente o domínio operacional das tecnologias, a apropriação crítica de seus fundamentos teóricos e a experimentação de práticas pedagógicas inovadoras.

Conforme sintetiza Kenski (2017, p. 123), "formar professores para a integração significativa das TD exige a superação da fragmentação disciplinar e a criação de espaços formativos que articulem teoria, prática e reflexão crítica em todos os componentes curriculares". Esta perspectiva integradora, ainda ausente no PPP analisado, constitui condição indispensável para que os futuros docentes desenvolvam não apenas habilidades instrumentais, mas também o repertório conceitual e a criatividade pedagógica necessários para transpor as barreiras que ainda separam a cultura escolar da cibercultura contemporânea.

3.3 Análise das Produções dos Alunos a Partir dos Aplicativos Apresentados

Após analisarmos os documentos curriculares e as entrevistas, voltamo-nos às produções desenvolvidas pelos participantes após a intervenção na disciplina de Prática de Ensino. Esse momento foi fundamental para observar como as concepções teóricas e as experiências formativas se materializaram nos ODEA elaborados pelos licenciandos. A análise desses dados complementa as etapas anteriores, ao evidenciar o nível de apropriação técnica e pedagógica das TD e permitir verificar se as percepções relatadas nas entrevistas se refletem nas práticas efetivas dos futuros professores.

Com essa análise, visamos a responder especificamente ao quarto objetivo específico desta pesquisa: *d) Analisar os Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem (ODEA) produzidos pelos licenciandos: Analisar criticamente os ODEA produzidos durante a intervenção pedagógica na disciplina de Prática de Ensino, investigando suas características técnico-pedagógicas, com base nos modelos teórico-metodológicos TPACK, SAMR e nos referenciais teóricos, a fim de compreender o desenvolvimento das competências digitais dos futuros professores no contexto da pesquisa-ação*. Além disso, trazemos evidências concretas sobre como os licenciandos incorporam (ou não) as tecnologias digitais em seus repertórios pedagógicos, revelando potencialidades e limitações do processo formativo investigado.

No decorrer dos encontros, propusemos, além dos momentos de exploração e discussão sobre os aplicativos, a elaboração de objetos digitais como parte do processo avaliativo. A cada encontro, os participantes receberam a tarefa de produzir um ODEA utilizando um dos aplicativos apresentados. Para apoiar essa atividade, disponibilizamos vídeos tutoriais online, especialmente elaborados para contemplar, inclusive, a acadêmica em licença-maternidade. Mantivemo-nos disponíveis para esclarecimento de dúvidas e acompanhamento durante todo o processo de criação, no entanto, os alunos nos procuraram apenas para sanar dúvidas técnicas quanto ao acesso aos aplicativos. Embora tivessem a oportunidade de entregar os ODEA ao final de cada encontro, os participantes optaram por realizá-lo no prazo final estabelecido, coincidente com o encerramento da disciplina.

3.3.1 Encontro 1: Aplicativos sobre vídeos

Organizamos os aplicativos em categorias distintas conforme suas funcionalidades predominantes, considerando as especificidades do contexto de pesquisa e as necessidades investigativas do estudo. A primeira categoria compreende aplicativos sobre vídeos. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos na metodologia, foram selecionados os seguintes aplicativos para o primeiro encontro (**Quadro 23**): TED-Ed, Wideo e Flipgrid.

Quadro 23 - Aplicativos ensinados no primeiro encontro

14/10/2022 – APLICATIVOS SOBRE VÍDEOS
TED ED: https://ed.ted.com/educator
WIDEO: https://wideo.co/
FLIPGRID: https://flipgrid.com/
AVALIAÇÃO: TED ED (https://ed.ted.com/educator)
TUTORIAL: https://www.youtube.com/watch?v=sCNr-bXIFDw

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O primeiro encontro, conforme descrito no **Quadro 23**, aconteceu no dia 14 de outubro de 2022 e, por meio dele, pudemos ter o primeiro contato com a turma e conhecer os participantes da pesquisa. Apenas a metade do grupo (2 discentes) estava presente em sala, uma aluna estava em licença maternidade e outra ausente. Para este primeiro encontro, discutimos sobre o ensino de línguas com base em recursos de vídeo.

Essa abordagem teórica proporcionou uma base para a compreensão do tema, destacando que o uso da tecnologia não deve ser feito sem um fim pedagógico. Houve espaço para interação com os alunos, permitindo que expressassem suas percepções e experiências pessoais sobre o ensino de línguas por meio de vídeos. Essa combinação de teoria e diálogo promoveu um ambiente de aprendizado e ao mesmo tempo reflexão, os estudantes puderam elucidar sobre as práticas de ensino e compartilhar suas opiniões, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e crítica do assunto. Essas perguntas também tinham o intuito de ativar seus conhecimentos prévios sobre qual a importância e o propósito em suas perspectivas de trabalhar com vídeos em sala de aula, incorporando tecnologias digitais. No quadro a seguir (**Quadro 24**), trazemos um detalhamento de cada aplicativo apresentado durante a aula.

Quadro 24 – Descrição aplicativos - encontro 01

Recurso	TEDED	Wideo	Flipgrid
Link de acesso	https://ed.ted.com/educator	https://wideo.co/	https://flipgrid.com/
Download	Não	Sim	Sim
Idiomas	Inglês	Espanhol, português, inglês e outras	Inglês
Tipo de Acesso	Gratuito	Gratuito / pago	Gratuito
Seção de ajuda	https://ed.ted.com/educator	https://help.wideo.co/	https://help.flipgrid.com/
Customização	Sim	Sim	Sim
Armazenamento da produção	Sim	Sim	Sim
Download da produção	Não	Sim	Sim
Escrita Colaborativa	Não	Não	Não
Compartilhamento	Sim	Sim	Sim
Impressão	Não	Sim	Não
Banco de imagens	Não	Sim	Não
Nível SAMR	Modificação	Redefinição	Redefinição

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A análise dos recursos TED-Ed, Wideo e Flipgrid evidencia aspectos relevantes para sua aplicação em contextos educacionais. No que se refere à acessibilidade, observamos que o Wideo se destaca por disponibilizar interface em múltiplos idiomas, incluindo o português, enquanto o TED-Ed e o Flipgrid operam exclusivamente em inglês, o que pode representar uma limitação para determinados contextos. Em relação ao acesso, constatamos que as três plataformas oferecem modalidades gratuitas, sendo que apenas o Wideo adota um modelo híbrido, com funcionalidades complementares na versão paga.

Todos os recursos analisados disponibilizam funcionalidades de customização e compartilhamento. No entanto, identificamos a ausência de recursos para escrita colaborativa, o que configura uma limitação comum entre eles. Quanto ao armazenamento das produções, verificamos que todas as plataformas possibilitam a guarda dos conteúdos online; entretanto, a opção de download está disponível apenas no Wideo e no Flipgrid, enquanto a funcionalidade de impressão é oferecida exclusivamente pelo Wideo. Ademais, somente o Wideo disponibiliza um banco de imagens integrado, o que favorece a criação de materiais didáticos multimodais, ampliando as possibilidades de articulação entre diferentes modos semióticos.

Cada ferramenta analisada apresenta potencialidades específicas e complementares no âmbito educacional. O TED-Ed opera, predominantemente, como repositório e plataforma de curadoria de conteúdos; o Wideo se configura como

ambiente de produção multimodal; e o Flipgrid, como espaço voltado à interação por meio de vídeos. As barreiras linguísticas, somadas à ausência de recursos colaborativos, reforçam a necessidade de uma implementação pedagógica contextualizada, que considere tanto as particularidades do ambiente educacional brasileiro quanto as demandas específicas de cada situação de ensino-aprendizagem.

Quando questionados sobre os três aplicativos apresentados, os acadêmicos indicaram não possuir conhecimento prévio sobre nenhum deles. A aula começou com a apresentação do TED-Ed[51], plataforma que possibilita a elaboração de sequências didáticas interativas fundamentadas em vídeos educacionais do TED[52]. Esse recurso proporciona um vasto acervo audiovisual abrangendo múltiplas áreas do conhecimento, permitindo aos docentes a customização destes materiais mediante a inserção de questionamentos, fóruns de discussão e elementos interativos diversos. Na perspectiva do modelo SAMR de Puentedura (2006), o TED-Ed transcende o nível de Substituição, alcançando o estágio de Modificação, visto que não apenas substitui materiais didáticos convencionais, mas reconfigura as possibilidades pedagógicas ao integrar recursos multimodais e interações assíncronas.

Em seguida, exploramos o Wideo[53], plataforma destinada à produção de animações e vídeos. Apresentamos suas potencialidades na elaboração de vídeos explicativos, apresentações e narrativas visuais, capazes de favorecer a compreensão de conceitos pelos estudantes e de estimular processos autorais de criação de conteúdo em formato audiovisual. Sob a ótica do modelo SAMR, o Wideo situa-se no nível de Redefinição, pois permite a criação de materiais audiovisuais inconcebível no modo analógico convencional.

Por fim, apresentamos o terceiro aplicativo, o Flipgrid[54], um ambiente para fomentar processos comunicativos e colaborativos entre discentes. Esta plataforma viabiliza a produção de micronarrativas audiovisuais em resposta a proposições específicas. Tais produções podem ser compartilhadas e debatidas em ambiente virtual de aprendizagem, estimulando o protagonismo discente. Na taxonomia do

[51] https://ed.ted.com/educator

[52] O TED (Technology, Entertainment, Design) constitui uma série global de conferências promovidas pela organização sem fins lucrativos Sapling Foundation, com sede nos Estados Unidos, cujo propósito fundamental reside na disseminação de "ideias que merecem ser compartilhadas". Estas conferências ocorrem em múltiplos espaços geográficos distribuídos pela Europa, Ásia e Américas, configurando-se como plataformas transnacionais para a exposição e debate de concepções inovadoras, disruptivas e potencialmente transformadoras em diversos campos do conhecimento humano.

[53] https://wideo.co/

[54] O aplicativo foi descontinuado no ano de 2024. O acesso era feito pelo endereço https://flipgrid.com/

modelo SAMR, assim como o Wideo, o Flipgrid situa-se no patamar de Redefinição, pois possibilita modalidades de interação e expressão inatingíveis por meio de métodos tradicionais, transformando as dinâmicas comunicativas no processo de ensino-aprendizagem.

Após introduzirmos as tecnologias abordadas, propusemos uma atividade prática, que, além de consolidar os conhecimentos trabalhados, integrou o processo avaliativo da disciplina. Para apoiar a realização da tarefa, além das explicações dadas em aula, disponibilizamos um tutorial em vídeo, em língua espanhola (https://www.youtube.com/watch?v=sCNr-bXIFDw), especialmente pensado para atender os acadêmicos que, por algum motivo, não puderam comparecer ao encontro. Neste primeiro momento, adotamos o aplicativo TED-Ed como ferramenta para a realização da atividade avaliativa. Foram entregues três produções, utilizando o referido aplicativo e compartilharam seus produtos com a pesquisadora por meio de um formulário eletrônico, no qual inseriram o link correspondente às atividades desenvolvidas.

Neste primeiro encontro, realizamos o primeiro contato com a turma e observamos comportamentos que se configuraram como indicativos para o desenvolvimento das aulas subsequentes. Ambos os acadêmicos presentes chegaram com atraso, o que impactou diretamente a condução da aula, uma vez que parte do conteúdo planejado deixou de ser abordado no tempo inicialmente destinado. Consequentemente, também foi necessário reduzir o espaço dedicado às atividades de interação oral e discussão. Além disso, a necessidade de retomar informações para contextualizar os alunos que chegaram após o início comprometeu, em certa medida, o cumprimento integral do cronograma previsto no plano de ensino.

Figura 12 – ODEA Ted-Ed: Alfonsina
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A atividade desenvolvida por Alfonsina (**Figura 12**) teve como temática a literatura latino-americana, com foco na obra *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez. Na primeira etapa, a licencianda selecionou um vídeo com duração de 5 minutos e 32 segundos. Na seção “Pensar”, elaborou duas questões — uma de resposta aberta e outra de múltipla escolha. Em seguida, no item “Tu más profundo”, propôs uma pergunta voltada à compreensão de um tópico específico apresentado no vídeo. No espaço “Conversar”, estruturou uma questão para ser discutida em formato de fórum, e, por fim, inseriu uma mensagem como encerramento da atividade.

À luz do modelo SAMR, identificamos que o nível de Substituição se manifesta na etapa inicial, com a utilização do vídeo como recurso didático. Conforme Puentedura (2014), nesse nível, “a tecnologia atua como uma ferramenta direta de substituição, sem alteração funcional”. As questões elaboradas na seção “Pensar” caracterizam-se pelo nível de Aumento, no qual “a tecnologia substitui ferramentas tradicionais, com melhorias funcionais” (Puentedura, 2014). Nesse caso, os recursos de múltipla escolha com feedback automatizado e a possibilidade de respostas abertas em formato digital representam avanços em relação aos questionários convencionais em papel[55].

[55] Exemplos de atividades que conceberiam o nível de redefinição: criar um mundo virtual 3D baseado em Macondo (universo literário de García Márquez), conexão em tempo real com estudantes de outros

Observamos, ainda, a presença do nível de Modificação, especialmente na seção “Tu más profundo” e na proposta de fórum no item “Conversar”. Nessa etapa, há um redesenho significativo da tarefa, pois o fórum virtual viabiliza interações assíncronas e colaborativas, ampliando a natureza da discussão literária e permitindo o compartilhamento de múltiplas perspectivas, o que seria inviável em práticas pedagógicas estritamente presenciais. Não identificamos, entretanto, elementos que atinjam o nível de Redefinição, no qual se observa “a criação de tarefas anteriormente inconcebíveis” (Puentedura, 2006, 2013).

Do ponto de vista pedagógico, a atividade construída por Alfonsina demonstra uma organização didática coerente ao estruturar sua proposta com uma progressão cognitiva que se inicia na compreensão audiovisual da obra Cem anos de solidão, transita por atividades de verificação de conhecimento, por meio de questões objetivas e discursivas, e culmina em propostas de reflexão crítica e interação dialógica. A inclusão das seções de aprofundamento e de fórum de discussão evidencia uma preocupação em promover níveis mais elaborados de processamento cognitivo, indo além da simples verificação de informações.

Sob a perspectiva tecnológica, constatamos que a licencianda demonstra domínio das funcionalidades da plataforma TED-Ed, explorando de maneira eficiente os diferentes recursos disponíveis. Sua produção situa-se no nível de Modificação, na medida em que não se limita a substituir práticas tradicionais, mas redesenha significativamente a experiência de aprendizagem ao integrar componentes audiovisuais, avaliativos e comunicacionais em uma proposta didática articulada. A utilização do fórum como espaço de discussão, associada à inserção de uma mensagem de encerramento, evidencia que os participantes demonstraram uma compreensão ampliada do potencial interativo e socioafetivo do aplicativo, evidenciando uma compreensão que vai além do simples uso técnico do recurso, ao reconhecer seu potencial para promover interação, diálogo e construção conjunta de conhecimento no processo de ensino-aprendizagem.

---

países que leem a mesma obra; criação de histórias por meio de múltiplas plataformas (vídeo, podcast, texto, jogo), ou seja, experiências educativas impossíveis sem o uso das tecnologias.

Figura 13 – ODEA Ted-Ed: Rosalía
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A atividade desenvolvida pela participante Rosalía (**Figura 13**), na plataforma TED-Ed, foi estruturada a partir de um vídeo sobre a vida e a obra do autor argentino Jorge Luis Borges, intitulado **"***Jorge Luis Borges: Biografía y datos curiosos / Descubre el mundo de la literatura***"**. No primeiro menu, "Mirar", a licencianda incorporou um vídeo do canal *Infolibros*; em seguida, na seção "Pensar", elaborou dez questões objetivas, distribuídas entre múltipla escolha e verdadeiro ou falso, baseadas no conteúdo apresentado. Embora estivesse disponível, o espaço destinado às atividades de interação não foi utilizado na composição da tarefa.

A produção revela uma abordagem pedagógica de caráter multimodal, que articula elementos audiovisuais e atividades de verificação de conhecimento. Do ponto de vista didático, percebemos uma proposta que se apoia em práticas receptivas, priorizando a compreensão audiovisual e a verificação objetiva de informações, com pouco espaço para o desenvolvimento de atividades que estimulem a produção linguística ou a construção colaborativa do conhecimento.

No que diz respeito ao uso das tecnologias, observamos que Rosalía demonstrou segurança no domínio das funcionalidades básicas da plataforma, sobretudo na seleção de recursos audiovisuais e na configuração de um sistema de

avaliação automatizada. Por outro lado, a não utilização do espaço interativo sugere que o potencial da ferramenta para promover comunicação, diálogo e construção conjunta não foi explorado.

Ao analisarmos essa produção sob a perspectiva do modelo SAMR (Puentedura, 2006), identificamos que ela se posiciona majoritariamente no nível de Aumento, com alguns elementos iniciais que se aproximam do nível de Modificação. No entanto, não chega a configurar um redesenho significativo da tarefa, uma vez que não explora os recursos de interação assíncrona oferecido pela plataforma. Dessa forma, entendemos que a atividade reflete um processo de apropriação tecnológica em construção, no qual as TD foram incorporadas de maneira funcional, mas cujo potencial para transformar as práticas pedagógicas em experiências mais dialógicas, colaborativas e significativas ainda representa um caminho a ser percorrido no desenvolvimento formativo (Cibotto; Oliveira, 2017).

Figura 14 – ODEA Ted-Ed: Miguel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A atividade desenvolvida pelo participante Miguel (Figura 14), na plataforma TED-Ed, teve como temática o ensino de vocabulário relacionado a alimentos, com foco específico em frutas. Para isso, o licenciando selecionou um vídeo de curta duração, com 2 minutos e 12 segundos, e elaborou quatro questões, sendo uma de resposta aberta e três de múltipla escolha. Na terceira seção da plataforma, inseriu

um breve texto sobre o consumo de frutas, buscando ampliar a abordagem proposta e estabelecer uma conexão mais contextualizada com o tema. Embora a plataforma disponibilize um espaço dedicado à discussão, observamos que não foi incluída nenhuma proposta para o fórum. Na seção final, destinada ao encerramento, Miguel optou por inserir apenas uma breve mensagem de despedida.

Ao analisarmos essa produção do ponto de vista pedagógico, percebemos que ela se organiza em uma sequência didática que combina recursos audiovisuais e atividades de consolidação do vocabulário, alinhando-se a práticas comuns no ensino lexical de línguas. A estrutura evidencia um caminho progressivo: inicia com a apresentação do conteúdo, segue com atividades de verificação, tanto objetivas quanto abertas, e inclui um texto complementar que contribui para ampliar a compreensão sobre o tema, aproximando-o de aspectos culturais e de uso prático da língua. Essa organização sinaliza uma influência das abordagens comunicativas, ainda que limitada no que diz respeito à promoção de interações mais significativas, especialmente pela não utilização do espaço de discussão, que poderia oportunizar momentos de reflexão e colaboração. Da mesma forma, a escolha por um encerramento simplificado, com uma frase de despedida, sugere uma compreensão inicial do fechamento didático, pouco explorado como oportunidade para retomada, síntese ou expansão dos conteúdos trabalhados.

Sob a perspectiva tecnológica, compreendemos que a atividade se posiciona majoritariamente no nível de Aumento, conforme o modelo SAMR (Puentedura, 2006). O uso da plataforma TED-Ed contribui para aprimorar práticas tradicionais de ensino de vocabulário, por meio da integração de recursos digitais como vídeo e questões com feedback automático. No entanto, não observamos uma transformação substancial das práticas pedagógicas, uma vez que as possibilidades interativas, especialmente no espaço de fórum, não foram exploradas. A escolha de um vídeo curto revela uma preocupação com o engajamento dos estudantes ou até mesmo a preocupação com o nível linguístico, porém poderia ter sido melhor explorado com as opções da plataforma. Ainda assim, a utilização limitada dos recursos da plataforma indica que o processo de integração das tecnologias — articulado aos conhecimentos pedagógicos e de conteúdo, conforme pressupõe o modelo TPACK — encontra-se em estágio inicial de desenvolvimento (Finardi; Porcino, 2014).

As produções dos três licenciandos na plataforma TED-Ed evidenciam diferentes níveis de apropriação tecnológico-pedagógica desde abordagens

transmissivas para interativas. Alfonsina explorou melhor os recursos da plataforma, com a produção mais elaborada incluindo questões abertas, fórum de discussão e espaços para aprofundamento, demonstrando preocupação com a interatividade e construção colaborativa do conhecimento, o que se alinha ao conceito de inteligência coletiva de Lévy (1999) e materializa os "multiletramentos" (Rojo, 2012) ao integrar diferentes modos semióticos, alcançando o nível de Modificação no modelo SAMR.

Em contrapartida, Rosalía e Miguel limitaram-se a competências técnicas básicas e questões objetivas que, apesar de utilizarem suporte digital, não exploraram as potencialidades transformadoras das TD, permanecendo no nível de Ampliação do modelo SAMR e mantendo-se próximos do modelo tradicional de verificação de compreensão. Essa heterogeneidade na apropriação tecnológica ainda corrobora a perspectiva de Kenski (2003), que aponta para diferentes níveis de letramento digital entre professores em formação, mesmo quando expostos a contextos formativos similares. Ademais, percebemos que a exploração desses recursos multimodais ainda se encontra em estágio inicial quando comparada às possibilidades que a plataforma TED-Ed oferece.

A predominância temática da literatura nas produções de Rosalía e Alfonsina, em contraste com a abordagem lexical de Miguel, sugere que os conteúdos disciplinares prévios exercem influência determinante na forma como os futuros professores concebem a integração das tecnologias ao ensino de línguas. Esse interesse ficou mais evidente na manifestação de uma participante durante o encontro formativo, quando expressou: “*Posso desenvolver algo na área de literatura? Já até escolhi o autor*”.

A experiência com os aplicativos de vídeo no primeiro encontro proporcionou aos acadêmicos uma introdução fundamental às possibilidades de integração de recursos audiovisuais em suas práticas pedagógicas. Sobretudo porque durante as entrevistas alegaram fazer uso recorrente de vídeos em suas práticas pedagógicas “*No ano passado nós usamos um pouco a tecnologia no nosso estágio, foi mais YouTube mesmo (Isabel)*” e “*a gente gravou vídeos sobre uma aula bem legal*". Esta primeira categoria de aplicativos permitiu explorar diferentes potencialidades pedagógicas para o ensino-aprendizagem de línguas como compreensão auditiva, a interpretação audiovisual, aspectos culturais da língua-alvo e ainda ampliar o repertório tecnológico dos participantes.

Seguindo essa perspectiva multimodal (Pinheiro, 2016), estruturamos o segundo encontro com o objetivo de expandir as possibilidades, focando em outra dimensão igualmente relevante no ensino de línguas: os recursos visuais estáticos. Enquanto os aplicativos baseados em vídeo, explorados no encontro anterior, favoreceram principalmente o desenvolvimento da compreensão auditiva, a construção de narrativas temporais e a abordagem de elementos culturais em movimento, os aplicativos centrados na imagem oferecem outros caminhos didáticos. Por meio delas, é possível trabalhar o desenvolvimento do vocabulário de forma visualmente contextualizada, estimular a prática descritiva, explorar representações culturais a partir de elementos visuais e promover a criação de materiais didáticos com forte apelo visual e comunicativo.

3.3.2 Encontro 2: Aplicativos sobre imagens

Nesta seção, nos debruçamos sobre a análise do segundo encontro da pesquisa, realizado em 21 de outubro de 2022, que teve como foco central a exploração de aplicativos baseados em recursos visuais, entre eles Unsplash, ThingLink, AirPano e Infogram (**Quadro 25**). A seleção desses aplicativos foi orientada tanto pelo levantamento prévio das necessidades formativas dos participantes quanto pelas lacunas observadas em suas práticas pedagógicas no que se refere à criação de materiais didáticos mais dinâmicos e multimodais. Dessa forma, essa escolha dialoga diretamente com os objetivos específicos da pesquisa, ao buscar ampliar o repertório tecnológico dos licenciandos e desenvolver competências voltadas à elaboração de materiais que integrem diferentes linguagens no ensino de línguas.

Quadro 25 - Aplicativos ensinados no segundo encontro

21/10/2022 – APLICATIVOS SOBRE IMAGENS
UNSPLASH: https://unsplash.com/
THINGLINK: https://www.thinglink.com/pt/
AIRPANO: https://www.airpano.com/
INFOGRAM: https://infogram.com/
AVALIAÇÃO: THINGLINK
TUTORIAL: https://www.youtube.com/watch?v=cFz8C6SvLGk

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Fundamentamos o trabalho com recursos visuais, no contexto da aprendizagem de línguas, na Teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel, que destaca a importância das representações na construção do conhecimento. Ao incorporarmos aplicativos como os que foram propostos, criamos condições para que os futuros professores desenvolvam representações visuais interativas, capazes de atuar como “pontes cognitivas” ou “organizadores prévios”, nos termos da teoria ausubeliana (Moreira, 2006).

Nessa perspectiva, as imagens assumem o papel de subsunçores visuais, oferecendo uma ancoragem concreta para conceitos linguísticos muitas vezes abstratos, além de facilitar processos de diferenciação progressiva e de reconciliação integradora entre os saberes. Os recursos visuais selecionados fortalecem essa predisposição à aprendizagem ao tornar os conteúdos mais acessíveis, contextualizados e conectados a repertórios visuais que já fazem parte do universo dos estudantes, favorecendo, assim, uma construção de sentido mais rica e significativa no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Iniciamos a exploração dos recursos visuais apresentando o Unsplash, um repositório de imagens em alta resolução, com licença de uso livre, que oferece aos docentes a possibilidade de incorporar recursos visuais diversos na construção de materiais didáticos. Ao trazermos esse recurso para a formação, reconhecemos o papel central da integração entre diferentes modalidades semióticas, verbal, visual e auditiva, na construção do conhecimento (Mayer, 2009).

Nesse sentido, compreendemos que o uso de recursos visuais favorece a construção de sentidos mais contextualizados e ancorados em representações que dialogam com os repertórios socioculturais dos aprendizes. Esse cenário revela a necessidade de conduzir as práticas formativas, de modo a não apenas incorporar as tecnologias digitais de forma instrumental, mas também promover uma compreensão crítica, ética e pedagógica sobre os recursos disponíveis, especialmente aqueles de acesso livre.

Na sequência, apresentamos o ThingLink (https://www.thinglink.com/pt/), uma plataforma que permite criar conteúdos interativos a partir da sobreposição de diferentes elementos — como hyperlinks, vídeos, áudios e anotações textuais — sobre mídias estáticas. Percebemos que esse recurso materializa de forma muito concreta os princípios da multimodalidade, ao transformar imagens em ambientes navegáveis, dinâmicos e hipertextuais. No contexto do ensino de línguas, essa

possibilidade amplia significativamente as formas de organizar e acessar o conhecimento, permitindo aos aprendizes estabelecer conexões entre informações linguísticas, culturais e contextuais por meio de diferentes canais simultaneamente.

Além de ser um interessante aplicativo para o desenvolvimento de materiais por parte dos docentes, o ThingLink se alinha diretamente às metodologias ativas, ao possibilitar que os próprios estudantes se tornem autores de conteúdos interativos, demonstrando sua compreensão por meio da organização visual, textual e sonora dos conceitos trabalhados. Essa dinâmica dialoga com abordagens que valorizam o protagonismo discente, a autonomia e o desenvolvimento de competências digitais integradas ao processo de aprendizagem (Camas; Brito, 2017; Finardi; Porcino, 2014).

Dando continuidade, exploramos o AirPano, uma plataforma que oferece visualizações panorâmicas em 360º de diferentes locais ao redor do mundo. Inserido no contexto educativo, esse recurso amplia as possibilidades de contextualização cultural e linguística, permitindo que os estudantes tenham acesso, de forma imersiva, a diferentes espaços geográficos. A partir dessa experiência visual, os aprendizes podem desenvolver atividades de produção linguística ancoradas em cenários reais, representados virtualmente, o que fortalece o vínculo entre o aprendizado da língua e seus contextos socioculturais de uso. Essa navegação imersiva permite, ainda, simular deslocamentos geográficos dentro do próprio ambiente da sala de aula, estimulando práticas comunicativas contextualizadas, baseadas na observação e descrição de espaços autênticos.

Por fim, apresentamos o Infogram, um recurso voltado à criação de infográficos[56] e recursos visuais que materializa, de maneira direta, os princípios da multimodalidade no ensino (Mayer, 2009). Ao trabalharmos com esse recurso, reconhecemos que os processos de comunicação e de construção de conhecimento não se restringem à linguagem verbal, mas integram múltiplas formas de expressão, como imagens, textos, esquemas, gráficos, gestos e elementos visuais, que, combinados, enriquecem e potencializam a aprendizagem (Pinheiro, 2016).

[56] Infografia ou infográficos são representações visuais de informação. Esses gráficos são usados onde a informação precisa ser explicada de forma mais dinâmica, como em mapas, jornalismo e manuais técnicos, educativos ou científicos. Pode utilizar a combinação de fotografia, desenho e texto. Um exemplo de infográfico do tipo mais simples poderia ser uma linha de tempo onde ao selecionar determinados períodos aparecem imagem e textos explicativos. Disponível em: http://penta2.ufrgs.br/edu/ImagemEduc/o_infogrfico.html. Acesso em: 20 jan. 2025.

Compreendemos que a elaboração de infográficos se configura como uma estratégia pedagógica que, além de contribuir para o desenvolvimento da competência digital dos futuros professores, potencializa a organização visual do conhecimento, favorecendo a clareza, a síntese e a comunicação efetiva de conceitos linguísticos, culturais e temáticos no contexto do ensino-aprendizagem de línguas. Observamos, ainda, que essa prática, quando orientada para a autoria e a criação por parte dos estudantes, tem o potencial de atingir o nível de redefinição no modelo SAMR (Puentedura, 2006).

Esta abordagem multimodal oferece implicações significativas para a didática de línguas: docentes podem desenhar materiais que contemplem os múltiplos canais de percepção e processamento cognitivo. Conforme aponta Pinheiro (2016), no ensino de línguas, a competência multimodal refere-se à habilidade de interpretar e produzir significados em diferentes modos semióticos, o que se confirmou neste estudo pela ênfase dos estudantes nos elementos visuais do texto.

No **Quadro 26**, apresentamos um panorama com as principais características de cada uma das páginas.

Quadro 26 - Comparativo dos aplicativos do segundo encontro

Plataforma	Unsplash	ThingLink	AirPano	Infogram
Link de acesso	unsplash.com	www.thinglink.com	www.airpano.com	infogram.com
Download	Sim	Sim	Sim	Sim
Idiomas	Inglês e outros	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras
Tipo de Acesso	Gratuito	Gratuito / pago	Gratuito / pago	Gratuito / pago
Seção de ajuda	help.unsplash.com (inglês)	www.educaplay.com/support-center/ (inglês, espanhol)	support.airpano.com (inglês, espanhol)	support.infogram.com (inglês, espanhol e outras)
Customização	Não	Sim	Não	Sim
Armazenamento da produção	Não Se Aplica	Sim	Sim	Sim
Download da produção	Não Se Aplica	Sim	Sim	Sim
Escrita Colaborativa	Não Se Aplica	Não Se Aplica	Não Se Aplica	Sim
Compartilhamento	Sim	Sim	Sim	Sim
Impressão	Não Se Aplica	Sim	Sim	Sim
Banco de imagens	Sim	Sim	Sim	Não
Nível SAMR	Substituição	Modificação	Ampliação	Modificação/Redefinição

Fonte: Elaborado pela autora (2023) com base em informações das páginas.

O **Quadro 26** sintetiza a análise comparativa das características tecnológicas e pedagógicas dos quatro aplicativos explorados no segundo encontro formativo. Entendemos que a integração desses recursos potencializa práticas baseadas na multimodalidade e na construção ativa do conhecimento (Mayer, 2009), além de favorecer metodologias centradas no protagonismo discente, especialmente pelas funcionalidades de customização e compartilhamento presentes no ThingLink, AirPano e Infogram.

Do ponto de vista tecnológico, todas as plataformas apresentam características que facilitam sua adoção em contextos educacionais: interface em múltiplos idiomas, acesso gratuito com funcionalidades básicas, suporte ao usuário, possibilidade de download e compartilhamento das produções, além de operarem diretamente na web, sem necessidade de instalação. Destacamos, ainda, que o Infogram se diferencia por oferecer recursos de escrita colaborativa, aspecto que amplia suas potencialidades no desenvolvimento de práticas dialógicas no ensino de línguas.

Como atividade avaliativa desse encontro, solicitamos aos participantes a elaboração de um ODEA utilizando o aplicativo ThingLink, com orientação específica para criarem uma imagem interativa que integrasse elementos visuais e linguísticos para o ensino de língua espanhola. A análise da produção da participante Alfonsina (**Figura 15**) revela aspectos significativos tanto do ponto de vista técnico quanto pedagógico.

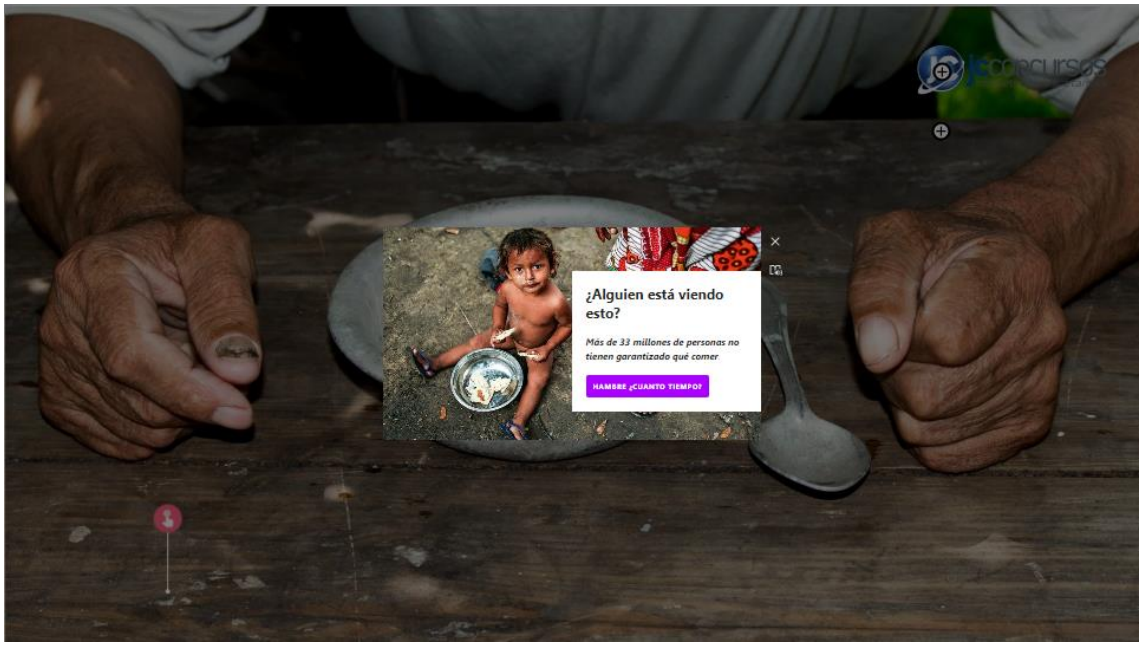


Figura 15 – ODEA Thinglink: Alfonsina
Fonte: dados da pesquisa, 2023

Em termos de apropriação técnica, observamos que Alfonsina utilizou apenas as funcionalidades básicas do ThingLink, implementando marcadores simples com texto, sem explorar recursos mais avançados como incorporação de vídeos, áudios ou hiperlinks para conteúdos externos. Esta utilização parcial dos recursos disponíveis pode indicar diferentes fatores: (1) insuficiência da formação oferecida para desenvolvimento pleno das habilidades técnicas; (2) limitações de tempo para exploração mais profunda do aplicativo; ou (3) escolha deliberada por uma abordagem mais simples.

Do ponto de vista pedagógico, observamos que a seleção das imagens reflete intencionalidade didática, enquanto a disposição dos marcadores no material demonstra uma organização voltada à progressão dos conteúdos, favorecendo a construção gradual do conhecimento. Ressaltamos, entretanto, que a mera inserção de recursos visuais digitais não assegura, por si só, a promoção de aprendizagens significativas. Conforme alertam Peixoto e Araújo (2012), há o risco de incorrermos em uma "fetichização da tecnologia", quando ferramentas digitais são adotadas de forma acrítica, sem uma análise rigorosa de seus reais aportes pedagógicos.

Ainda com relação a essa atividade, constatamos que os outros três discentes não puderam ser avaliados, uma vez que os links enviados para avaliação estavam quebrados ou indisponíveis devido à falta de permissão para acesso (**Figura 16**). Esse tipo de ocorrência, muitas vezes, desmotiva professores a integrar esses aplicativos em suas práticas pedagógicas, devido ao tempo e esforço adicionais necessários para resolver e dar suporte para solucionar tais problemas. Os acadêmicos foram alertados sobre a situação, mas não houve devolutiva dos links corretos, o que comprometeu a avaliação individual e a avaliação dessa atividade.

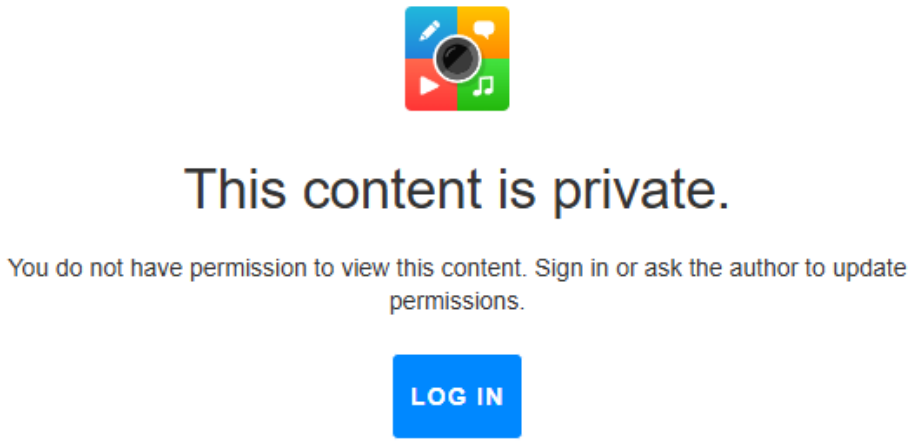


Figura 16 – ODEA com link quebrado (Rosalía, Miguel e Isabel)
Fonte: dados da pesquisa, 2023

Essa experiência evidencia os desafios e potencialidades da integração tecnológica no ambiente educacional, especialmente no contexto do ensino de línguas. Embora os aplicativos apresentados – Unsplash, ThingLink, AirPano e Infogram – ofereçam recursos inovadores para enriquecer o processo de aprendizagem, a efetividade de sua implementação depende crucialmente do engajamento e comprometimento dos estudantes.

A ocorrência de links quebrados e a ausência de retorno por parte dos participantes evidenciam desafios significativos na implementação de tecnologias digitais no contexto educacional. Esse cenário nos leva a refletir sobre a necessidade de uma abordagem pedagógica que articule, de forma equilibrada, suporte técnico adequado, mediação didática constante e ações que promovam a autonomia e a corresponsabilidade dos aprendizes.

As experiências analisadas neste segundo encontro nos permitem concluir que os quatro aplicativos apresentam potencialidades distintas e complementares para o ensino de línguas: desde a busca e seleção de imagens autênticas (Unsplash), passando pela criação de conteúdo visual interativo (ThingLink), experiências imersivas (AirPano), até a elaboração colaborativa de infográficos (Infogram). Entretanto, os desafios técnicos e pedagógicos identificados revelam que a integração efetiva dessas TD demanda não apenas conhecimento instrumental de suas funcionalidades, mas o desenvolvimento de competências digitais mais abrangentes

e de uma postura crítico-reflexiva por parte dos docentes (Feijó-Quadrado; Vetromille-Castro, 2024).

Como ressalta Leffa (2016, p. 135), “a tecnologia em si não transforma práticas pedagógicas; são os professores, em sua reflexão e ação consciente, que ressignificam as ferramentas a serviço da aprendizagem”. Essa compreensão dialoga diretamente com os achados desta pesquisa, os quais reafirmam a necessidade de uma formação docente que vá além do domínio técnico, incorporando uma abordagem sistemática, crítica e contínua para o uso pedagógico das TD.

3.3.3 Encontro 3: Aplicativos para avaliar

Encontro 3: 28/10/2022 – APLICATIVOS DE ATIVIDADES AVALIATIVAS
QUIZLET: https://quizlet.com/pt-br
WORDWALL: https://wordwall.net/pt
SOCRATIVE: https://www.socrative.com/
JAMBOARD: https://jamboard.google.com/
AVALIAÇÃO: QUIZLET
TUTORIAL: https://youtu.be/ILE6_6qYsOY

O terceiro encontro formativo, realizado em 28 de outubro de 2022, teve como foco os aplicativos destinados à avaliação no ensino de línguas. A definição dos recursos abordados partiu da análise dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas previamente com os participantes, que indicaram o Kahoot! como a ferramenta mais conhecida e utilizada. A partir desse dado, optamos por apresentar alternativas menos exploradas, visando ampliar e diversificar o repertório tecnológico dos licenciandos.

Para esse encontro, selecionamos quatro aplicativos (Quizlet, Wordwall, Socrative e Jamboard) com o propósito de explorar funcionalidades que viabilizassem a criação de atividades avaliativas diversificadas, capazes de contemplar diferentes habilidades linguísticas, bem como promover maior interação entre os estudantes e os conteúdos. Nosso objetivo foi, portanto, proporcionar não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para o uso dessas TD, mas também fomentar reflexões críticas acerca de suas potencialidades pedagógicas no contexto da avaliação formativa no ensino de línguas adicionais.

Dentre os aplicativos analisados, destacamos inicialmente o Quizlet, uma plataforma educacional que oferece recursos aplicáveis a diferentes áreas do

conhecimento, com especial relevância para o ensino de línguas. Sua principal funcionalidade consiste na criação, compartilhamento e utilização de conjuntos de cartões digitais, que auxiliam na aprendizagem de vocabulário, expressões e estruturas linguísticas de forma interativa. Os conjuntos podem ser personalizados com textos, imagens e áudios, favorecendo uma experiência multimodal de aprendizagem (Mayer, 2009; Pinheiro, 2016).

Observamos, na perspectiva de SAMR, que o Quizlet se posiciona predominantemente no nível de ampliação, uma vez que substitui os tradicionais cartões físicos por uma versão digital enriquecida com recursos de gamificação, *feedback* imediato e acompanhamento de desempenho. Além dos flashcards, o Quizlet oferece funcionalidades como jogos, testes e atividades de escrita. Tais recursos contribuem para o desenvolvimento de diferentes competências linguísticas, incluindo compreensão auditiva, leitura, escrita e letramento visual, elementos fundamentais para uma abordagem integrada do ensino de línguas no contexto da cultura digital (Gee, 2007).

Na sequência da nossa proposta formativa, exploramos o Wordwall, uma plataforma educacional projetada para a criação de atividades dinâmicas e gamificadas, aplicáveis a diferentes disciplinas e níveis de ensino. Sua interface intuitiva permite que docentes desenvolvam, de maneira relativamente fácil, atividades interativas personalizadas, como jogos de palavras cruzadas, quizzes, quebra-cabeças, atividades de correspondência, entre outros. No ensino de línguas, identificamos seu potencial especialmente para a elaboração de exercícios voltados ao desenvolvimento de vocabulário, gramática e compreensão textual, de forma lúdica e contextualizada, sobretudo, para dinâmica de conversação.

A utilização do Wordwall como recurso didático encontra respaldo na aprendizagem multimodal (Mayer, 2009; Pinheiro, 2016), segundo a qual os aprendizes assimilam melhor os conteúdos quando são expostos à integração de palavras e imagens, em vez de apenas textos lineares. Nesse sentido, reconhecemos que a multimodalidade inerente ao Wordwall (ao combinar texto, imagem, som e interatividade) favorece a construção do conhecimento linguístico, ampliando as possibilidades de acesso, processamento e retenção da informação.

Destacamos, ainda, a versatilidade da plataforma, que pode ser utilizada tanto em contextos presenciais quanto remotos, promovendo a participação ativa dos

estudantes por meio de dispositivos digitais. Ao funcionar como mediadora entre o conteúdo e o aprendiz, a ferramenta fomenta interações significativas que viabiliza o engajamento e a consolidação de saberes.

Outro aspecto relevante é a ampla biblioteca de atividades prontas, que pode ser acessada, editada e adaptada conforme as necessidades específicas de cada turma. Esse recurso otimiza o tempo de planejamento docente e amplia o repertório metodológico disponível, especialmente para professores que estão em processo de desenvolvimento de competências digitais.

Situamos a utilização do Wordwall no nível de modificação do modelo SAMR (Puentedura, 2006), uma vez que a ferramenta permite o redesenho de atividades originalmente impressas ou analógicas, convertendo-as em experiências digitais dinâmicas e interativas. Um mesmo conteúdo pode ser transformado em diversos formatos (como roletas, *quizzes*, caça-palavras ou desafios visuais).

Na continuidade, analisamos o Socrative[57], uma plataforma de avaliação formativa. O recurso disponibiliza credenciais distintas para docentes e discentes, permitindo que os professores criem e compartilhem objetos digitais de ensino-aprendizagem, os quais podem ser utilizados ou adaptados por outros docentes e estudantes, de acordo com suas necessidades pedagógicas. Constatamos que a interface está disponível em dezesseis idiomas; entretanto, os tutoriais de uso estão restritos às línguas inglesa, espanhola e francesa, o que pode exigir maior tempo de adaptação por parte de usuários que não dominem esses idiomas (Oliveira; Torrentes, 2021).

À luz do modelo SAMR, situamos o uso do Socrative no nível de ampliação (Puentedura, 2006), uma vez que a plataforma substitui práticas avaliativas tradicionais, baseadas em papel, por uma versão digital que agrega funcionalidades como *feedback* imediato, registro automático de respostas e geração de relatórios de desempenho. Embora essas funcionalidades ampliem a eficiência e a abrangência da avaliação formativa, compreendemos que não produzem uma transformação substancial na natureza da atividade avaliativa, mantendo sua estrutura pedagógica fundamental. Essa constatação está em consonância com Moran (2018), que afirma que TD dessa natureza expandem as possibilidades pedagógicas, mas não chegam, necessariamente, a redefinir os processos avaliativos.

[57] Acessível tanto via navegador quanto por meio de dispositivos móveis, por meio do endereço eletrônico http://www.socrative.com

No que se refere ao Jamboard, identificamos um ambiente digital de quadro branco interativo que permite a docentes e estudantes atuarem de forma colaborativa em um mesmo espaço virtual. Conforme destaca Aires (2022, p. 32), “a produção interativa e transversal do Jamboard, abrangendo alunos e professores, mobiliza competências e capacidades de ação, suscita práticas de inteligência coletiva”. Observamos que, tanto em contextos presenciais quanto remotos, a ferramenta se mostrou especialmente eficaz para o compartilhamento de ideias, a resolução colaborativa de problemas e o planejamento de projetos. No ensino de línguas, exploramos suas funcionalidades para apoiar práticas orais e escritas, além de elaborar jogos, atividades de vocabulário e quadros temáticos interativos.

Destacamos que sua interface intuitiva favorece a participação síncrona e assíncrona, permitindo que os usuários acessem, modifiquem e co-construam conteúdos de maneira flexível, de acordo com as necessidades do processo de ensino-aprendizagem. Classificamos o uso do Jamboard no nível de Redefinição, pois a plataforma possibilita formas de colaboração distribuída que seriam inviáveis com recursos analógicos, como quadros físicos ou materiais impressos. Essa compreensão está alinhada às reflexões de Kenski (2015), para quem recursos desse tipo não apenas digitalizam superfícies de escrita, mas também promovem a reconfiguração das dinâmicas sociais e cognitivas associadas à construção coletiva do conhecimento. Corroboramos que o Jamboard amplia significativamente as possibilidades de interação, autoria e aprendizagem no contexto da formação inicial de professores de línguas.

No **Quadro 27** relacionamos resumidamente as páginas trabalhadas nesse terceiro encontro e algumas características dessas páginas.

Quadro 27- Aplicativos ensinados no terceiro encontro

	Quizlet	**Wordwall**	**Socrative**	**Jamboard**
Link de acesso	Quizlet	Wordwall	Socrative	Jamboard
Download	Sim, na página	Não	Sim, na página	Não
Idiomas	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras
Tipo de Acesso[58]	Gratuito / pago	Gratuito / pago	Gratuito/ pago	Gratuito
Seção de ajuda	Quizlet Help (inglês,	Wordwall Features	Socrative Help (inglês, espanhol)	Jamboard Support (inglês, espanhol)

[58] Na pesquisa de Torrentes de Vergnano-Junger (2021), as autoras usam para essa categoria do valor do aplicativo/website o termo custo. No entanto, para esta pesquisa optamos por utilizar o termo tipo de acesso, que se derivam em apenas dois: gratuito e pago.

	espanhol, português)			
Customização	Não	Sim	Não	Não
Armazenamento da produção	Sim	Sim	Sim	Sim
Download da produção	Não	Não	Sim	Sim
Escrita Colaborativa	Não Se Aplica	Não Se Aplica	Não Se Aplica	Sim
Compartilhamento	Sim	Sim	Sim	Sim
Impressão	Não	Não	Sim	Sim
Banco de imagens	Sim	Não	Sim	Não
Nível SAMR	Ampliação	Modificação	Ampliação	Redefinição

Fonte: Elaborado pela autora, modelo de análise adaptado de Torrentes e Vergnano-Junger (2021)

O **Quadro 27** apresenta uma visão geral de quatro aplicativos abordados: Quizlet, Wordwall, Socrative e Jamboard. Esta síntese comparativa permite compreender melhor as especificidades de cada ferramenta antes de analisarmos as produções realizadas pelos participantes durante o encontro. A seguir, examinaremos como os participantes aproveitaram essas características distintas em suas criações, com ênfase particular nas atividades desenvolvidas no Quizlet.

Figura 17 – ODEA Quizlet: Alfonsina
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A atividade criada por Alfonsina (**Figura 17**) tem como foco o vocabulário relacionado ao tema “El Día de los Muertos” e foi elaborada utilizando o modelo de flashcards. Essa escolha metodológica possibilita aos estudantes estabelecerem relações entre os termos em espanhol e suas respectivas definições ou imagens,

promovendo uma aprendizagem contextualizada e culturalmente situada. Segundo Moran (2018), compreendemos que estratégias baseadas em associações visuais e verbais favorecem a aprendizagem significativa, especialmente quando articuladas a práticas que integram elementos linguísticos e culturais em ambientes digitais. Complementando, Kenski (2015) defende que a utilização de cartões digitais representa uma evolução em relação às práticas pedagógicas tradicionais, uma vez que incorpora interatividade, personalização do percurso formativo e protagonismo do aprendiz. Nessa mesma direção, Ribeiro e Coscarelli (2020) destacam que práticas didáticas multimodais, como a proposta em análise, contribuem para o desenvolvimento de letramentos digitais, promovem a interculturalidade e fortalecem a autonomia discente na construção do conhecimento lexical.

De acordo com o modelo SAMR (Puentedura, 2006), esta prática representa uma modificação significativa da aprendizagem tradicional de vocabulário, pois transforma a experiência educativa ao possibilitar interações dinâmicas e feedback imediato não aplicáveis no formato analógico. Na perspectiva do TPACK (Mishra; Koehler, 2006), a atividade demonstra a intersecção entre conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, na qual o ODEA potencializa a metodologia de ensino de vocabulário contextualizado culturalmente.

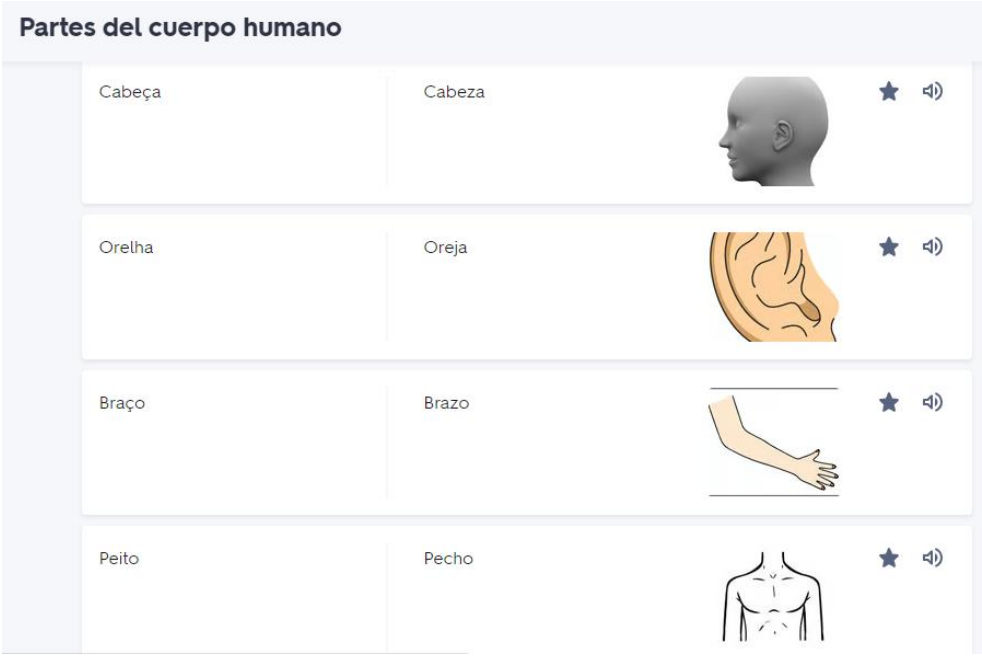


Figura 18 – ODEA Quizlet: Miguel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A produção de Miguel (**Figura 18**) também adota o formato de cartões, direcionando o foco para o desenvolvimento de vocabulário relacionado ao tema “Partes del cuerpo”. Observamos que sua proposta incorpora uma progressão de dificuldade que contempla diferentes níveis de proficiência, o que demonstra intencionalidade pedagógica no planejamento das interações linguísticas. Essa escolha metodológica amplia as possibilidades de personalização do ensino, uma vez que permite que os estudantes avancem de acordo com seus conhecimentos prévios e necessidades específicas.

Ao analisarmos essa produção a partir do modelo SAMR (Puentedura, 2006, 2013), compreendemos que ela se posiciona no nível de ampliação, pois, embora mantenha a lógica estrutural de atividades tradicionais de fixação lexical, potencializa o processo por meio de recursos digitais que oferecem *feedback* imediato, gamificação e adaptação da dificuldade, elementos que não seriam viáveis com os suportes analógicos convencionais. A criação de percursos diferenciados, articulados à escalabilidade da dificuldade, representa um redesenho significativo da tarefa, tornando a aprendizagem mais dinâmica e responsiva às necessidades dos estudantes.

Figura 19 – ODEA Quizlet: Isabel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A atividade elaborada por Isabel (**Figura 19**) foi construída no aplicativo Quizlet e tem como foco o ensino de conjugação verbal em espanhol. Ao avaliarmos essa atividade à luz do modelo SAMR (Puentedura, 2013), identificamos que ela se posiciona predominantemente no nível de Substituição, com elementos que apontam para a Ampliação. Tais elementos se concretizam na incorporação de áudios que permitem a escuta da pronúncia correta, introduzindo funcionalidades que não seriam viáveis em suportes impressos. Essa transição entre Substituição e Ampliação é recorrente nas etapas iniciais de integração tecnológica, especialmente quando o foco ainda reside na digitalização de práticas consolidadas, embora já se percebam desdobramentos qualitativos na experiência de aprendizagem (Puentedura, 2006).

Na perspectiva do TPACK (Mishra; Koehler, 2009), compreendemos que essa atividade expressa a articulação dos conhecimentos de conteúdo, relacionado às regras de conjugação verbal em espanhol; pedagógico, que se materializa na organização progressiva dos verbos por grupos e tecnológico, refletido na exploração dos recursos interativos do Quizlet.

A adaptabilidade do Quizlet para diferentes contextos educacionais, incluindo aqueles com limitações tecnológicas, também foi observada nas propostas dos participantes. Isabel, por exemplo, desenvolveu uma atividade que poderia ser utilizada tanto online quanto adaptada para o formato impresso, demonstrando sensibilidade às realidades diversas da educação básica.

A análise das produções elaboradas pelos licenciandos no terceiro encontro evidencia diferentes níveis de integração tecnológica, conforme os modelos SAMR e TPACK. Observa-se um domínio progressivo das potencialidades pedagógicas das TD, natural nos processos formativos de inclusão das TD.

Dando continuidade, na próxima seção exploramos os aplicativos para interagir, complementando o enfoque avaliativo apresentado nesta seção e ampliando o repertório dos participantes.

3.3.4 Encontro 4: Aplicativos para interagir

Encontro 4: 04/11/2022 – APLICATIVOS DE ATIVIDADES INTERATIVAS
EDUCAPLAY: https://es.educaplay.com/signup/
QUIZIZZ: https://quizizz.com/
PERUSALL: https://www.perusall.com/

AVALIAÇÃO: EDUCAPLAY
TUTORIAL: https://www.youtube.com/watch?v=wL2PpFh2SVc

Fonte: dados da pesquisa, 2023

No quarto encontro, realizado em 4 de novembro de 2022, foram analisadas TD que possibilitam a utilização e criação de atividades interativas. As plataformas Educaplay, Quizizz e Perusall foram exploradas, considerando suas potencialidades pedagógicas e aplicabilidade na prática docente.

Quadro 28 – Aplicativos ensinados no quarto encontro

	Educaplay	**Quizizz**	**Perusall**
Link de acesso	www.educaplay.com	www.quizizz.com	www.perusall.com
Download	Não	Sim	Sim
Idiomas	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras
Tipo de Acesso[59]	Gratuito / pago	Gratuito / pago	Gratuito / pago
Seção de ajuda	www.educaplay.com/support-center/ (inglês, espanhol)	support.quizizz.com (inglês, espanhol e outras)	support.perusall.com
Customização	Não	Sim	Não
Armazenamento da produção	Sim	Sim	Sim
Download da produção	Não	Sim	Sim
Escrita Colaborativa	Não Se Aplica	Não Se Aplica	Não Se Aplica
Compartilhamento	Sim	Sim	Sim
Impressão	Não	Sim	Sim
Banco de imagens	Não	Sim	Sim
Nível SAMR	Ampliação	Modificação	Redefinição

Fonte: Elaborado pela autora, modelo de análise adaptado de Torrentes e Vergnano-Junger (2021)

O Educaplay (https://es.educaplay.com/signup/) caracteriza-se como uma plataforma que possibilita a criação de atividades interativas, incluindo quizzes, palavras cruzadas e jogos educacionais. A ferramenta permite a incorporação de elementos visuais para potencializar o aprendizado, sendo de fácil acesso, sem a necessidade de *download*. Além disso, oferece suporte a diversos idiomas, como espanhol, português e inglês. Embora apresente uma versão gratuita, recursos adicionais são disponibilizados mediante assinatura. Destaca-se, ainda, a

[59] Na pesquisa de Torrentes de Vergnano-Junger (2021), as autoras usam para essa categoria do valor do aplicativo/website o termo custo. No entanto, para esta pesquisa optamos por utilizar o termo tipo de acesso, que se derivam em apenas dois: gratuito e pago.

funcionalidade de armazenamento das atividades desenvolvidas, facilitando seu reuso e adaptação.

O Educaplay constitui um ambiente digital de aprendizagem que oferece diversas possibilidades para a criação de atividades educacionais interativas, como quizzes, palavras cruzadas e jogos pedagógicos, potencializando a aprendizagem multimodal mediada por recursos digitais (Pinheiro, 2016).

O Educaplay posiciona-se no nível de Ampliação do modelo SAMR, pois substitui atividades educacionais tradicionais (como cruzadinhas e jogos de memória) e adiciona funcionalidades como interatividade digital, *feedback* imediato e métricas de desempenho. A plataforma preserva a estrutura pedagógica fundamental dessas atividades, aprimorando-as com recursos digitais sem transformá-las radicalmente. Recursos como o Educaplay expandem o potencial pedagógico de atividades lúdicas convencionais, facilitando sua implementação e avaliação.

O Quizizz[60] diferencia-se por sua abordagem baseada na gamificação da aprendizagem, permitindo a criação de quizzes interativos que integram imagens e outros recursos multimídia. Notamos que a plataforma é amplamente utilizada para avaliações formativas e atividades lúdicas, o que pode promover maior engajamento discente. Um aspecto relevante do Quizizz é a opção de download das atividades, permitindo sua utilização em ambientes off-line.

Compreendemos que o Quizizz incorpora de forma estruturada os princípios da gamificação no processo avaliativo, ressignificando a prática tradicional de verificação da aprendizagem em uma experiência mais dinâmica, interativa e engajadora. Recursos como avatares, quadros de classificação, feedback imediato e elementos visuais contribuem para a motivação dos estudantes e favorecem a retenção dos conteúdos. O Quizizz alcança o nível de Modificação ao redesenhar significativamente como avaliações e revisões são conduzidas, transformando-as em experiências gamificadas com elementos de competição, avatar personalizado e feedback multimídia.

O Perusall[61] constitui-se como uma ferramenta voltada à leitura colaborativa e análise crítica de materiais educacionais. A plataforma possibilita que os estudantes interajam com os textos por meio de anotações e discussões, promovendo a construção coletiva do conhecimento. O Perusall também suporta a incorporação de

[60] https://quizizz.com/
[61] https://www.perusall.com/

imagens, enriquecendo a experiência de aprendizagem. Além disso, a ferramenta permite tanto o armazenamento quanto o download dos materiais, ampliando as possibilidades de uso.

Compreendemos que o Perusall se posiciona no nível de Redefinição no modelo SAMR, ao viabilizar práticas de leitura social que seriam inviáveis em formatos analógicos. A plataforma ressignifica a experiência tradicionalmente individual da leitura, convertendo-a em uma atividade colaborativa e assíncrona, na qual os participantes podem anotar, comentar, formular perguntas e dialogar diretamente sobre um mesmo texto. Esse processo rompe com a linearidade da leitura convencional, ao transformar leitores em lautores (Rojo, 2013), que não apenas consomem informação, mas constroem coletivamente sentidos, promovendo uma aprendizagem mais interativa, social e reflexiva. Entendemos que recursos como o Perusall não apenas digitalizam textos, mas revolucionam os processos cognitivos e sociais da leitura crítica, possibilitando a construção coletiva de sentidos e a inteligência conectiva que seriam inviáveis no formato analógico tradicional.

A exploração desses recursos durante o quarto encontro possibilitou a ampliação das reflexões acerca da integração de TD para leitura colaborativa, interação e avaliação interativa, contribuindo para a diversificação das práticas pedagógicas. A utilização de recursos visuais e interativos promove o engajamento discente (Mayer, 2009) e a construção ativa e colaborativa do conhecimento, contribuindo para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Após a exploração teórica e prática desses aplicativos, os participantes foram convidados a desenvolver atividades autorais no Educaplay, aplicando os conhecimentos adquiridos em ODEA voltados para o ensino de língua espanhola. A seguir, analisamos essas produções, observando como os participantes mobilizaram seus conhecimentos para criar atividades interativas que respondem às demandas específicas do ensino de línguas.

Figura 20 – ODEA Educaplay: Rosalía
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A atividade gamificada sobre animais desenvolvida pela participante Rosalía na plataforma Educaplay integra múltiplos modos semióticos dentro da perspectiva dos multiletramentos (Pinheiro, 2016; Rojo, 2012), combinando texto escrito, elementos visuais e interatividade digital para revisar vocabulário em espanhol.

No escopo do modelo SAMR, compreendemos que a atividade gamificada desenvolvida por Rosalía se insere no nível de Modificação, uma vez que a tecnologia não apenas substitui recursos tradicionais, mas transforma significativamente a dinâmica da experiência de aprendizagem. Essa categorização se fundamenta na articulação de múltiplos modos semióticos, como texto, imagem e interatividade, associados a mecanismos de *feedback* imediato e estímulos que favorecem o engajamento ativo dos estudantes.

Reconhecemos, contudo, que a atividade apresenta potencial para alcançar o nível de Redefinição, caso fossem incorporadas funcionalidades adicionais que ampliem a complexidade e a profundidade da experiência pedagógica. Entre essas possibilidades, destacamos a inserção de suporte auditivo abrangente, o uso sistemático de imagens representativas para todos os itens lexicais e devolutivas formativas mais detalhadas.

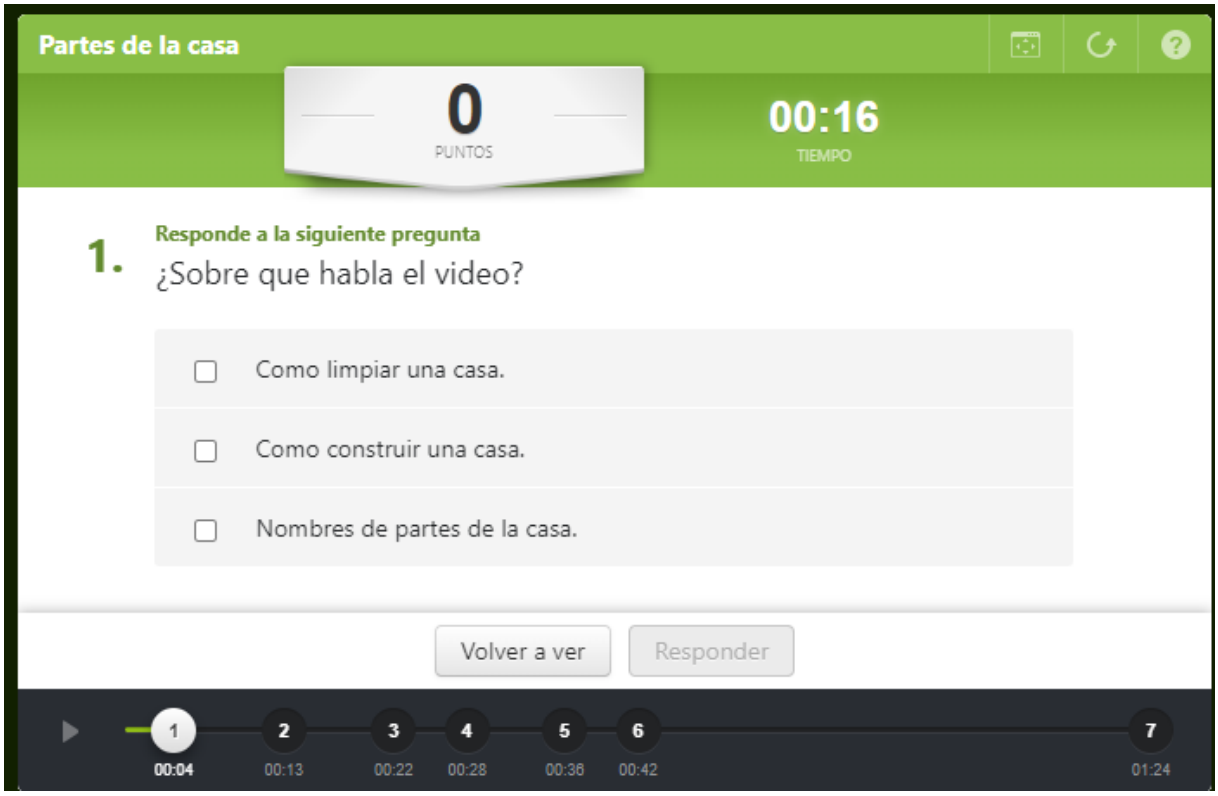


Figura 21 – ODEA Educaplay: Miguel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A atividade apresentada na **Figura 21** integra recursos audiovisuais com exercícios interativos para o ensino de vocabulário sobre partes da casa em espanhol. Identificamos que a proposta desenvolvida por Miguel apresenta consonância com os princípios dos multiletramentos, ao articular vídeo, texto escrito e interatividade digital em uma mesma atividade, favorecendo a construção de significados em contextos diversos e mediados por múltiplas linguagens. Essa configuração didática contribui para uma aprendizagem contextualizada, na qual aspectos visuais, verbais e sonoros se integram na construção do conhecimento linguístico. Sob o modelo TPACK, compreendemos que a atividade evidencia uma articulação consistente entre os três domínios do conhecimento: o tecnológico, pela incorporação de vídeos com questões interativas; o pedagógico, expresso na verificação de compreensão por meio de recursos digitais; e o de conteúdo, relacionado ao vocabulário específico sobre o campo semântico da habitação. Reconhecemos, no entanto, que o potencial formativo da proposta poderia ser ampliado com a inclusão de devolutivas formativas mais elaboradas e com a diversificação de estímulos cognitivos, a fim de favorecer o aprofundamento linguístico dos estudantes.

Sob a perspectiva do modelo SAMR, situamos essa atividade no nível de Modificação, dado que ela ultrapassa a simples transposição de práticas tradicionais para o ambiente digital (Puentedura, 2016). A integração de recursos audiovisuais com mecanismos de verificação interativa transforma a experiência de ensino e aprendizagem do vocabulário, promovendo uma relação mais dinâmica entre o estudante e o conteúdo.

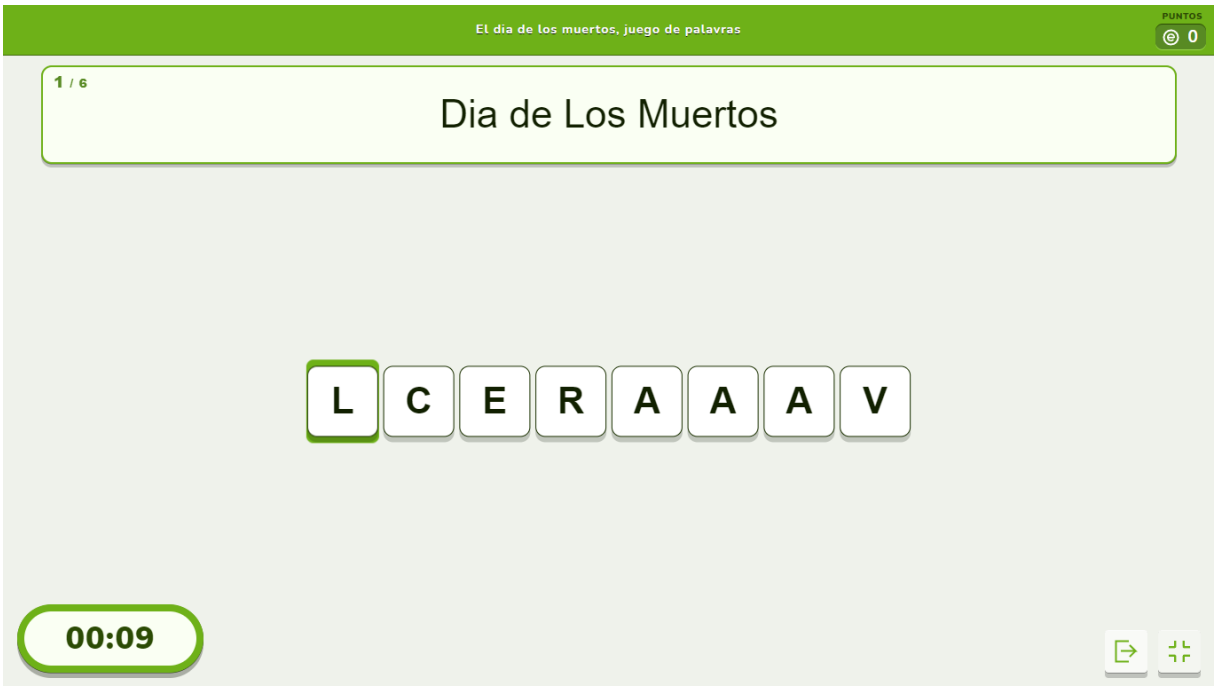


Figura 22 – ODEA Educaplay: Alfonsina
Fonte: dados da pesquisa, 2023

Ao analisarmos a atividade da Alfonsina, observamos um jogo de vocabulário baseado na temática do *Día de Los Muertos* (**Figura 22**), em que os estudantes são convidados a reorganizar letras embaralhadas para formar um vocábulo pertinente ao conteúdo cultural explorado. A interface apresenta elementos visuais simples, com cronômetro, pontuação e estímulo à resolução em tempo real, compondo uma estrutura que favorece o engajamento e a aprendizagem ativa. Essa configuração permite ao estudante não apenas recordar vocabulário, mas mobilizar competências cognitivas relacionadas à análise lexical e à associação temática (dia de los muertos).

Na perspectiva do modelo SAMR, compreendemos que essa proposta se situa entre os níveis de Ampliação e Modificação. No nível de Ampliação, identificamos a substituição de exercícios impressos por um ambiente digital que amplia a funcionalidade da tarefa por meio de *feedback* imediato, limitação temporal e

gamificação. Já no nível de Modificação, destacamos a transformação da experiência de aprendizagem pela incorporação de elementos interativos e multimodais, como o rearranjo dinâmico de letras, o uso de temas culturais e a possibilidade de aprendizagem autônomos, aspectos que reconfiguram a prática pedagógica tradicional de fixação de vocabulário em uma proposta mais responsiva e imersiva.

Figura 23 – ODEA Educaplay: Isabel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

O ODEA *Las frutas del mundo* (**Figura 23**), elaborado pela participante Isabel, configura-se como uma experiência didática que exemplifica a articulação entre os domínios do modelo TPACK. No eixo do conhecimento de conteúdo, a proposta aborda o léxico temático relacionado às frutas em língua espanhola, incorporando referências culturais que favorecem a construção de sentidos, reforçando a articulação entre língua e cultura. Sob a perspectiva pedagógica, identificamos uma estrutura organizada em desafios progressivos, capazes de mobilizar tanto habilidades receptivas quanto produtivas, o que amplia o potencial de internalização do vocabulário por meio de múltiplas vias cognitivas. Do ponto de vista tecnológico, observamos o uso de recursos como sistema de pontuação, controle de tempo e fornecimento gradual de pistas, elementos que conferem à atividade um caráter

gamificado e interativo (Gee, 2007). Essa combinação fortalece o engajamento dos estudantes e estimula a autonomia no processo de aprendizagem, evidenciando uma compreensão ampliada das possibilidades pedagógicas oferecidas pelos ambientes digitais.

Com base no modelo SAMR, classificamos essa atividade no nível de Modificação, uma vez que a tecnologia não apenas substitui um recurso tradicional — como exercícios impressos de palavras cruzadas —, mas redesenha a tarefa de forma substancial, ao incorporar mecanismos de *feedback* automático, estímulos motivacionais e suporte adaptativo que reconfiguram a experiência de aprendizagem lexical. A disposição visual da interface, associada a estímulos temporais, favorece a construção de redes semânticas, ao vincular cada termo a representações visuais, contextuais e culturais.

Embora a atividade não atinja plenamente o nível de Redefinição, compreendemos que ela transita em direção a esse estágio, ao integrar múltiplos recursos digitais que promovem um novo formato de interação com o conteúdo linguístico. Assim, esta prática evidencia não apenas o domínio técnico do recurso, mas a capacidade de utilizá-lo de forma pedagógica e significativa no contexto do ensino de línguas adicionais. As análises das atividades desenvolvidas pelos licenciandos no Educaplay durante o quarto encontro formativo evidenciam significativo avanço na integração tecnopedagógica. As produções de Rosalía, Alfonsina e Isabel, situadas predominantemente no nível de Modificação do modelo SAMR (Puentedura, 2013), demonstram a transcendência da mera digitalização de práticas tradicionais, implementando recursos interativos e gamificados que transformam a experiência de aprendizagem. A incorporação de elementos culturalmente relevantes, interfaces intuitivas e desafios cognitivos diversificados reflete um amadurecimento na compreensão do potencial pedagógico das tecnologias digitais, sugerindo que o processo formativo tem contribuído eficazmente para o desenvolvimento do conhecimento tecnopedagógico do conteúdo (Koehler; Mishra, 2009) entre os futuros docentes.

A seguir, exploraremos “aplicativos sobre criação de atividades com feedback" como os participantes avançaram na criação autônoma de materiais didáticos digitais, aplicando os conhecimentos construídos em propostas pedagógicas mais complexas e autorais.

3.3.5 Encontro 5: Aplicativos sobre jogos

Encontro 5: 11/11/2022 – APLICATIVOS GAMES
LYRICSTRAINING: https://lyricstraining.com/es
BAMBOOZLE: https://www.baamboozle.com/
WHEELOFNAMES: https://wheelofnames.com/
PLAYFACTILE: https://www.playfactile.com/
AVALIAÇÃO: PLAYFACTILE

No Encontro 5, realizado em 11 de novembro de 2022, foram explorados aplicativos voltados para a gamificação do ensino, destacando-se quatro recursos principais: LyricsTraining, Baamboozle, Wheel of Names e PlayFactile.

O *LyricsTraining* configura-se como uma ferramenta digital voltada ao ensino de línguas por meio da música, permitindo que os aprendizes desenvolvam competências linguísticas ao preencher lacunas em letras de canções. Por meio da escuta ativa, a plataforma favorece o aprimoramento da compreensão oral e a familiarização com estruturas e vocabulários autênticos da língua-alvo. A diversidade de idiomas disponíveis amplia o potencial de aplicação em diferentes contextos educacionais, contribuindo para a flexibilização do ensino de línguas adicionais.

Sob a perspectiva do modelo SAMR, situamos o uso do LyricsTraining no nível de Modificação, uma vez que a tecnologia não apenas substitui atividades auditivas convencionais com base em músicas, mas reconfigura a experiência tradicional de escuta, incorporando elementos interativos, *feedback* em tempo real e desafios progressivos. Ao associar input[62] autêntico à prática ativa e contextualizada, a plataforma viabiliza novas formas de engajamento que seriam inviáveis em suportes analógicos, promovendo a integração simultânea de habilidades linguísticas receptivas e produtivas. Nesse sentido, compreendemos que o LyricsTraining contribui para a construção de um ambiente imersivo e dinâmico, no qual os estudantes assumem papel ativo na mediação com o conteúdo.

O Bamboozle, em seu formato de quiz interativo, possibilita-nos criar e personalizar jogos com foco na revisão de conteúdos e na avaliação da aprendizagem. Com design intuitivo favorece o uso colaborativo e promove o engajamento dos estudantes. No âmbito do ensino de línguas, reconhecemos que a

[62] Na teoria de Krashen (1982), input é a exposição à língua-alvo por meio de mensagens compreensíveis. A aquisição ocorre quando o aprendiz entende conteúdos um pouco além do seu nível atual (i+1). Esse input deve ser significativo, contextualizado e não exige produção imediata.

utilização desse recurso contribui para a retenção de informações ao vincular o conteúdo linguístico a práticas gamificadas, as quais estimulam simultaneamente atenção, memória e interação social.

Além disso, identificamos que o Bamboozle colabora para a construção de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, ao integrar funcionalidades como pontuação automática, elementos visuais atrativos e *feedback* em tempo real. Esses recursos ampliam as possibilidades didáticas associadas aos jogos convencionais, enriquecendo a experiência pedagógica com apoio tecnológico. No entanto, observamos que tais inovações não alteram de forma substantiva a lógica estrutural dos jogos de perguntas e respostas, mas a aprimoram significativamente no que se refere à eficácia e à atratividade do processo de ensino-aprendizagem.

À luz do modelo SAMR, situamos o uso do Bamboozle predominantemente no nível de Ampliação, pois a plataforma substitui os jogos impressos convencionais e agrega novas funcionalidades que otimizam a prática avaliativa. A experiência gamificada, embora enriquecida, permanece ancorada na lógica dos questionários e desafios de múltipla escolha. Assim, compreendemos que o Bamboozle representa um aprimoramento significativo das estratégias de revisão e avaliação, mantendo sua finalidade pedagógica essencial, mas integrando recursos tecnológicos que potencializam seu alcance e eficácia em sala de aula.

Ao analisarmos o Wheel of Names, identificamos que se trata de uma plataforma digital destinada à realização de sorteios aleatórios, frequentemente utilizada no contexto educacional para a seleção de alunos, a distribuição de tarefas e grupos ou a revisão de conteúdos de forma dinâmica. Com um design simplificado, o recurso permite certo grau de personalização, o que favorece sua aplicação em distintas áreas.

Ao integrarmos o Wheel of Names às atividades em sala de aula, identificamos seu potencial para promover a participação equitativa dos estudantes por meio da aleatoriedade, o que pode favorecer o engajamento em contextos interativos. No entanto, ao analisarmos sua aplicação à luz do modelo SAMR, situamo-lo no nível de Ampliação, uma vez que digitaliza o sorteio tradicional sem alterar significativamente sua lógica pedagógica. Apesar da interface intuitiva e dos elementos visuais que otimizam a experiência, a plataforma reproduz uma prática analógica com melhorias operacionais, mas sem transformação conceitual. Seu uso, contudo, pode ser relevante quando associado a estratégias pedagógicas mais amplas, especialmente

na organização do tempo e em dinâmicas que estimulem a participação ativa dos estudantes.

O quarto aplicativo foi o PlayFactile. Ao utilizarmos o PlayFactile em nossas atividades formativas, exploramos seu potencial para personalizar desafios, revisar conteúdos e promover a interação entre os estudantes, considerando suas funcionalidades específicas e o modo como se insere nas práticas pedagógicas mediadas pelas TD. Trata-se de uma plataforma dedicada à criação de jogos educacionais no formato de perguntas e respostas, inspirada na lógica do tradicional jogo Jeopardy[63]. Sua interface dinâmica possibilita a aplicação em contextos colaborativos, favorecendo o raciocínio rápido, a participação em grupo e o engajamento coletivo. Durante o encontro formativo, propusemos que os participantes desenvolvessem atividades autorais utilizando essa ferramenta, a fim de experimentarem suas funcionalidades e refletirem sobre suas possíveis aplicações em diferentes áreas do conhecimento.

À luz do modelo SAMR, compreendemos que o PlayFactile se posiciona no nível de Modificação, pois reconfigura de maneira significativa os jogos de revisão tradicionais ao incorporar recursos digitais interativos, funcionalidades *multiplayer* e possibilidades de personalização, como a criação de categorias temáticas, definição de pontuação automática, organização de dinâmicas em grupo e uso de elementos visuais atrativos. Essa reorganização da prática pedagógica contribui para ampliar as possibilidades de imersão dos participantes, conferindo maior flexibilidade à abordagem dos conteúdos curriculares e adaptando-se a distintos objetivos de aprendizagem. A articulação entre design gamificado, cooperação em tempo real e adequação temática aos conteúdos escolares resulta em uma experiência didática potencializada, que amplia o repertório metodológico dos licenciandos e se alinha às demandas contemporâneas da formação docente.

Nesse contexto, entendemos que a gamificação constitui uma abordagem pedagógica que pode favorecer o engajamento estudantil por meio da mobilização de elementos próprios dos jogos, tais como motivação intrínseca, persistência diante de desafios, sensação de conquista e protagonismo do aprendiz, recursos esses que, quando integrados intencionalmente ao planejamento pedagógico, contribuem para

[63] O jogo Jeopardy é um quiz no qual os participantes escolhem perguntas organizadas por categorias e níveis de dificuldade, respondendo com a forma de pergunta (“O que é...?”). Vence quem acumular mais pontos com respostas corretas.

estimular a participação ativa e o aprimoramento do desempenho discente (Alves, 2017; Gee, 2007).

Dessa maneira, ao apresentarmos aplicativos como LyricsTraining, Baamboozle, Wheel of Names e PlayFactile para práticas pedagógicas dos licenciandos, vislumbramos oportunidades concretas para potencializar o desenvolvimento de competências por meio de metodologias ativas mediadas pelas TD.

Quadro 29 – Aplicativos ensinados no quinto encontro

Características	**LYRICSTRAINING**	**BAMBOOZLE**	**WHEELOFNAMES**	**PLAYFACTILE**
Link de acesso	https://lyricstraining.com/es	https://www.baamboozle.com/	https://wheelofnames.com/	https://www.playfactile.com/
Download	Não	Não	Não	Sim
Idiomas	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras	Espanhol, português, inglês e outras
Tipo de Acesso	Gratuito / pago	Gratuito / pago	Gratuito	Gratuito / pago
Seção de ajuda	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
Customização	Sim	Sim	Sim	Sim
Armazenamento da produção	Sim	Sim	Sim	Sim
Download da produção	Não	Não	Não	Sim
Escrita Colaborativa	Não Se Aplica	Não Se Aplica	Não Se Aplica	Não Se Aplica
Compartilhamento	Sim	Sim	Sim	Sim
Impressão	Não	Não	Não	Sim
Banco de imagens	Não	Sim	Não	Sim
Nível SAMR	Modificação	Ampliação	Substituição	Modificação

Fonte: Elaborado pela autora, modelo de análise adaptado de Torrentes e Vergnano-Junger (2021)

Concluída a análise e descrição dos aplicativos explorados durante os encontros formativos, iniciamos, a seguir, a análise dos ODEA produzidos pelos acadêmicos participantes da pesquisa. Essa etapa tem como objetivo examinar as características técnico-pedagógicas dos materiais desenvolvidos, à luz dos referenciais teóricos mobilizados ao longo do percurso investigativo.

Figura 24 – ODEA Playfactile: Miguel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

Ao analisarmos a atividade desenvolvida por Miguel (**Figura 24**), observamos um jogo para o ensino de vocabulário relacionado a animais, evidenciando intencionalidade na organização das categorias e na formulação de perguntas com complexidade progressiva, o que demonstra uma compreensão sobre a importância da ampliação lexical de forma gradual (Krashen, 1982). Essa estrutura possibilita não apenas a revisão de conteúdos, mas também a ativação de conhecimentos prévios e o envolvimento dos estudantes em processos cognitivos mais elaborados, promovendo a articulação entre dimensões pedagógicas, linguísticas e tecnológicas em consonância com as metodologias ativas exploradas ao longo do percurso formativo (Moreira, 2006; Mishra; Koehler, 2006).

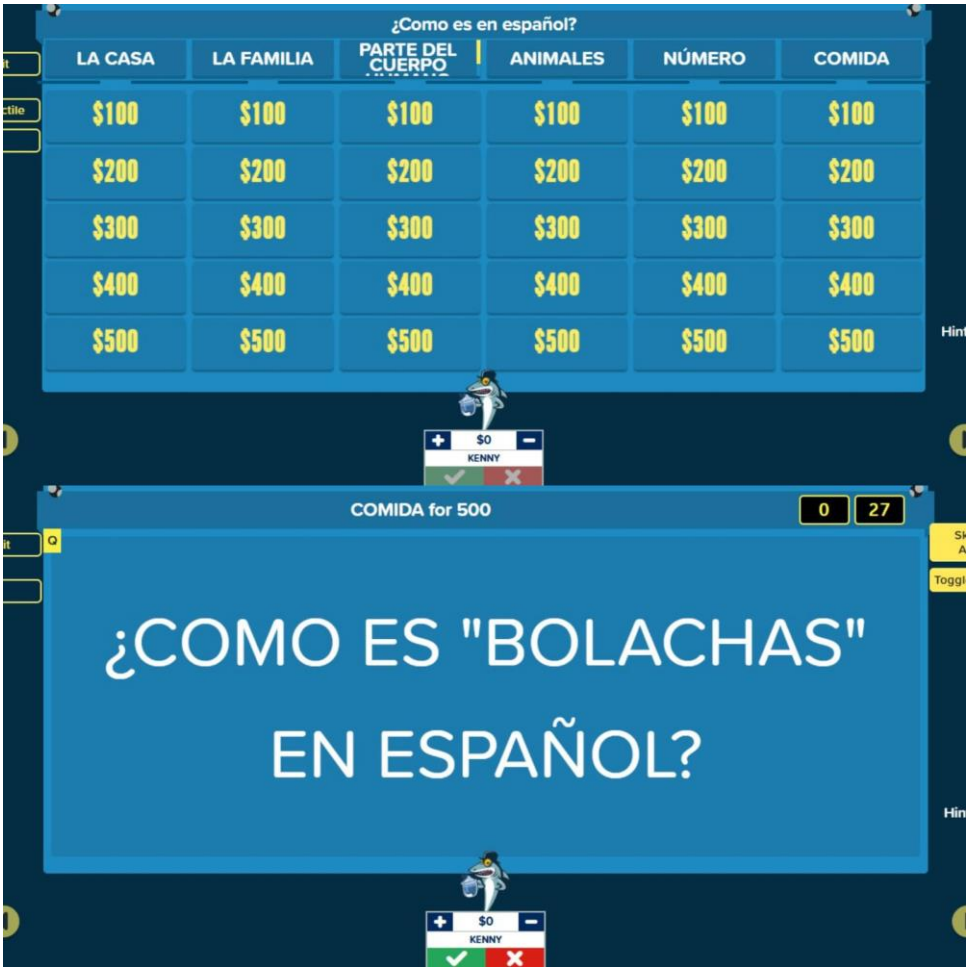


Figura 25 – ODEA Playfactile: Rosalía
Fonte: dados da pesquisa, 2023

Ao analisarmos o ODEA de Rosalía (**Figura 25**) identificamos uma integração consistente dos componentes do modelo TPACK, a partir da articulação entre o domínio técnico da ferramenta digital, práticas pedagógicas gamificadas e a organização do conteúdo linguístico em campos semânticos. Consideramos que essa proposta se situa no nível de Ampliação do modelo SAMR, pois a tecnologia empregada não apenas substitui estratégias tradicionais, mas incorpora recursos como pontuação automática e *feedback* imediato, ampliando as possibilidades de interação com o conteúdo sem alterar estruturalmente a atividade original.

Do ponto de vista pedagógico, reconhecemos a presença de elementos voltados à aquisição lexical, como a categorização temática e a progressão gradual de dificuldade, alinhados a abordagens que enfatizam a repetição espaçada e a contextualização no ensino de línguas adicionais. A interface gamificada contribui para a motivação intrínseca, enquanto o formato de quiz interativo favorece o

processamento ativo das informações, potencializando a retenção e a aplicação do vocabulário em diferentes contextos comunicativos.

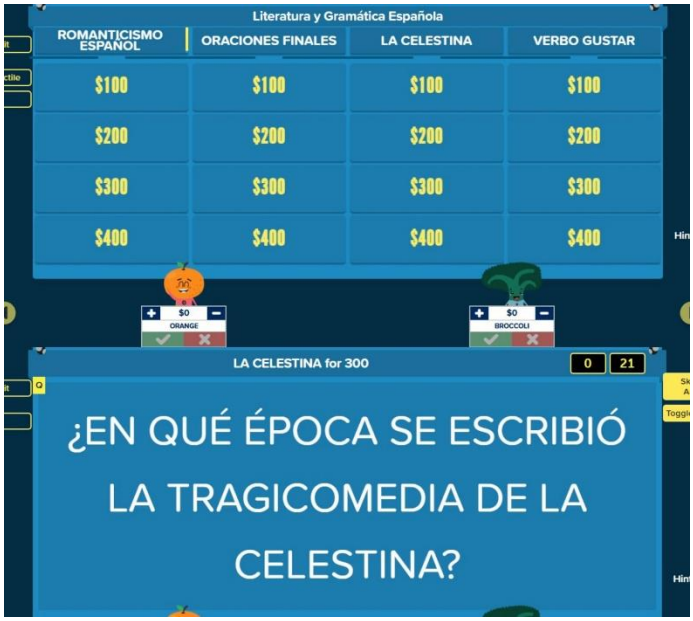


Figura 26 – ODEA Playfactile: Isabel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

Ao analisarmos a produção de Isabel (**Figura 26**), observamos a abordagem de conteúdos relacionados à literatura e à gramática espanhola, com ênfase em obras como *La Celestina* e movimentos literários como o Romantismo. No âmbito do modelo SAMR (Puentedura, 2006), compreendemos que a atividade se insere no nível de Modificação, uma vez que transcende a transposição direta de práticas avaliativas convencionais ao incorporar estratégias como gamificação, competição e *feedback* imediato, elementos que reconfiguram a lógica da atividade pedagógica. Essa reconfiguração, conforme discutem Moran e Bacich (2018), desloca o foco do uso meramente instrumental da TD, promovendo o desenvolvimento de competências metalinguísticas e multiletramentos, ao aproximar o estudo da literatura clássica de formatos interativos mediados por tecnologias digitais, em consonância com as reflexões de Rojo (2012). Também identificamos que os participantes adaptaram o formato competitivo da TD para fins pedagógicos específicos, o que demonstra uma apropriação consciente do conceito de gamificação significativa, entendido não apenas como a inserção de elementos lúdicos, mas como a integração intencional desses mecanismos aos objetivos de aprendizagem, conforme proposto por Gee (2007).

Ao analisarmos as produções elaboradas pelos acadêmicos com o uso de aplicativos baseados em jogos, consideramos relevante estabelecer uma distinção conceitual entre os aplicativos centrados em dinâmicas de jogo, abordados nesta seção, e aqueles voltados a atividades interativas, que serão examinados posteriormente. Embora ambas as categorias compartilhem o componente da interatividade, diferenciam-se quanto à estrutura, aos objetivos pedagógicos e às concepções de aprendizagem que os fundamentam.

Os aplicativos baseados em jogos (game-based) organizam-se predominantemente por meio de elementos lúdicos como competição, pontuação e progressão por níveis, os quais favorecem a motivação extrínseca e a aprendizagem implícita; já os aplicativos centrados em atividades (activity-based) priorizam a interação direta com o conteúdo didático, frequentemente sem incorporar competição, enfatizando a construção colaborativa do conhecimento e a aprendizagem explícita.

Essa distinção apresenta implicações diretas para a formação de professores, uma vez que demanda competências distintas de mediação pedagógica e tomada de decisões didáticas. Ao tratarmos essas categorias separadamente, buscamos analisar com maior precisão as habilidades desenvolvidas pelos licenciandos em cada abordagem. O sexto encontro, dedicado aos aplicativos para atividades interativas, complementa o quinto ao enfocar TD que promovem a construção coletiva e a interação social com o conteúdo linguístico, sem, necessariamente, integrar recursos de gamificação.

3.3.6 Encontro 6: Aplicativos para atividades interativas

Encontro 6: 18/11/2022 – APLICATIVOS PARA JOGAR
EDFORM: https://edform.com/
PROFDELE: https://www.profedeele.es/
AVALIAÇÃO: EDFORM

No sexto encontro da formação, realizado em 18 de novembro de 2022, direcionamos o foco para o potencial pedagógico de aplicativos voltados à promoção de atividades lúdicas e interativas no ensino de línguas. Nesta etapa, exploramos duas plataformas com finalidades complementares: o Edform, voltado à criação de atividades interativas personalizadas, e o ProfeDeELE, portal especializado em recursos didáticos para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Em ambos os

casos, analisamos como a ludicidade e a interatividade podem ser mobilizadas como estratégias que favorecem a aprendizagem linguística.

Quadro 30 - Aplicativos ensinados no sexto encontro

Critério	Edform	ProfdeLE.com
Link de acesso	https://edform.com	https://www.profdele.com
Download	Não requer download (plataforma online)	Não requer download (plataforma online)
Idiomas	Interface em inglês	Conteúdo e interface em espanhol
Tipo de acesso	Gratuito com recursos premium (criação de conta)	Acesso gratuito limitado; conteúdos pagos para acesso completo
Seção de ajuda	Sim, com tutoriais e suporte técnico	Sim, com FAQ e orientação para professores e alunos
Customização	Alta – permite editar, adicionar mídias, transformar PDFs em interativos	Baixa – uso de materiais prontos, pouca possibilidade de edição
Armazenamento da produção	Sim, na nuvem (conta do usuário)	Não armazena produção; atividades são consumidas diretamente
Download da produção	Não permite baixar a atividade respondida pelo aluno	Não aplicável – não há produção do aluno na plataforma
Escrita colaborativa	Não disponível	Não disponível
Compartilhamento	Sim – via link, Google Classroom, ou código de acesso	Sim – envio de links ou uso em sala de aula com materiais impressos/digitais
Impressão	Não nativamente (mas pode-se imprimir PDF de atividades antes de transformar)	Sim, muitos materiais em PDF para impressão direta
Banco de imagens	Limitado – permite inserção manual, não possui galeria interna ampla	Não
Nível SAMR	**Modificação / Redefinição** – transforma e amplia atividades tradicionais	**Substituição / Aumento** – uso digital de recursos que poderiam ser impressos

Fonte: Elaborado pela autora, modelo de análise adaptado de Torrentes e Vergnano-Junger (2021)

Durante o encontro, orientamos os participantes a explorar as funcionalidades técnicas e as possibilidades pedagógicas de cada ferramenta, enfatizando a personalização dos materiais conforme os contextos específicos de atuação docente. Conforme argumentam Leffa e Irala (2022), a capacidade de adaptação dos recursos digitais às necessidades dos aprendizes representa um diferencial relevante frente aos materiais didáticos convencionais. Como proposta avaliativa, propusemos aos licenciandos o desenvolvimento de atividades autorais no Edform. A partir disso, procedemos à análise dessas produções, com o objetivo de compreender de que maneira os acadêmicos mobilizaram os recursos tecnológicos disponíveis para planejar experiências de aprendizagem linguística sustentadas pelos recursos das plataformas.

Figura 27 – ODEA Edform: Rosalía
Fonte: dados da pesquisa, 2023

O ODEA de Rosalía teve como objetivo articular conteúdos culturais, gramaticais e de vocabulário envolvendo o reconhecimento de escritores latino-americanos e seus países de origem, integrando, ainda, elementos sobre o uso de artigos indefinidos. A estrutura da atividade foi organizada em seções temáticas interativas, que incluíam informações sobre o país (neste caso, Argentina), dados biográficos dos escritores, obras literárias e orientações gramaticais.

Na perspectiva do modelo SAMR, compreendemos que a atividade de Rosalía se posiciona predominantemente no nível de Ampliação (Puentedura, 2006). Observamos que a proposta vai além da mera substituição de exercícios tradicionais por formatos digitais, ao incorporar recursos interativos que reconfiguram a experiência de aprendizagem. A integração simultânea de elementos visuais, textuais e interativos contribui para uma abordagem multimodal da aprendizagem (Ribeiro; Barbosa, 2023), característica compatível com o nível de Ampliação.

Figura 28 – ODEA Edform: Isabel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

A atividade de Isabel (**Figura 28**) a partir da obra *La Celestina*, um clássico da literatura espanhola teve como objetivo promover a compreensão leitora por meio de questões direcionadas que articulam elementos do enredo, caracterização dos personagens e aspectos do gênero tragicômico. Com base no modelo SAMR, situamos inicialmente o ODEA no nível de Substituição, uma vez que os recursos digitais empregados como campos de resposta e seleção apenas reproduzem funções tradicionais de verificação da leitura, sem alterar substancialmente a estrutura da tarefa (Puentedura, 2016). No entanto, observamos indícios de transição para o nível de Ampliação, entendido como o aprimoramento funcional proporcionado pelo uso da tecnologia, que acrescenta novas possibilidades à atividade original. Ainda que a atividade revele potencial para atingir o nível de Ampliação, sobretudo por introduzir aspectos interativos que estimulam diferentes formas de leitura e análise, esse movimento não se concretiza, pois a estrutura geral da tarefa permanece linear e com baixa responsividade às produções dos estudantes, limitando a personalização e a construção colaborativa do conhecimento.

As análises que realizamos das atividades desenvolvidas ao longo das aulas evidenciam uma progressiva evolução na capacidade dos licenciandos de integrar tecnologias ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente quando consideramos que, durante as entrevistas, muitos relataram não ter o hábito de utilizar TD em

contextos pedagógicos. As produções demonstram apropriação do modelo SAMR, com destaque para a articulação entre elementos culturais relevantes e conteúdos linguísticos específicos. Embora predominem atividades nos níveis de Ampliação e Modificação, identificamos uma consciência crescente por parte dos licenciandos quanto ao potencial das tecnologias digitais na reconfiguração dos processos cognitivos implicados na aprendizagem de línguas, em consonância com os pressupostos dos modelos adotados.

Nesta etapa formativa, ao centrarmos nossas ações na experimentação e análise de diferentes aplicativos e recursos tecnológicos, estabelecemos fundamentos conceituais e operacionais que sustentaram o desafio subsequente da formação: a aplicação desses conhecimentos na elaboração de ODEA autênticos. O repertório tecnopedagógico que construímos ao longo dos seis encontros formativos constituiu-se como base para as decisões didáticas assumidas pelos licenciandos durante o planejamento e a implementação de suas regências, como evidenciado em seus relatos. Com base em Tardif (2012), compreendemos que é na transição entre a formação teórica e a prática profissional que os saberes docentes são mobilizados, testados e ressignificados, o que reforça a importância de oportunidades formativas que promovam a articulação entre teoria e prática no desenvolvimento da profissionalidade docente.

Dando continuidade à análise, após examinarmos as produções realizadas durante a fase de formação tecnológica, passamos a investigar como os conhecimentos construídos foram efetivamente mobilizados no contexto do estágio supervisionado, com início no processo de planejamento e nas orientações que antecederam as regências. Consideramos esta etapa inicial de acompanhamento pré-estágio como fundamental para compreendermos as formas pelas quais as licenciandas articularam os saberes tecnológicos desenvolvidos nos encontros formativos com as demandas pedagógicas específicas do contexto escolar em que atuariam, possibilitando a observação de indícios de transposição didática e de tomada de decisão pedagógica mediada pelas TD.

3.4 ACOMPANHAMENTO DAS ORIENTAÇÕES PRÉ-ESTÁGIO

Após analisarmos como os licenciandos se apropriaram das TD exploradas durante os encontros formativos, direcionamos nosso foco à investigação de como

esse repertório tecnopedagógico foi mobilizado na transição para a prática docente no contexto do estágio supervisionado. Consideramos o estágio supervisionado como um momento fundamental desse processo, compreendido, conforme Pimenta e Lima (2012, p. 133), como “um campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. É nesse espaço de articulação entre teoria e prática que os licenciandos têm a oportunidade de converter os conhecimentos desenvolvidos sobre o uso pedagógico das TD em propostas concretas para contextos escolares específicos. Durante as orientações, observamos que os licenciandos consideraram variáveis como infraestrutura disponível, perfil dos estudantes e objetivos linguísticos das aulas para selecionar e adaptar aplicativos como Kahoot!, Educaplay, Quizlet e Wordwall às necessidades do contexto de atuação.

Com base em Tardif (2012), entendemos que esse movimento de reflexão situada constitui uma etapa central na transformação de conhecimentos técnicos em saberes docentes. A fase de orientação pré-estágio, nesse sentido, revelou-se significativa por evidenciar os processos reflexivos e decisórios que antecedem a prática pedagógica propriamente dita. Retomamos, nesse ponto, a concepção de Schön (1997), para quem “o diálogo das palavras e da ação, demonstração e imitação, permite gradualmente \[...] chegar a uma convergência de significados”, ressaltando que esse momento inicial favorece a construção situada da prática docente a partir da articulação entre saberes teóricos e decisões metodológicas.

Assim, compreendemos o planejamento como um momento privilegiado de elaboração reflexiva, no qual os licenciandos antecipam situações de ensino, projetam estratégias e fundamentam suas escolhas metodológicas. No contexto específico de nossa investigação, essa etapa nos permitiu observar como os participantes selecionaram, adaptaram e integraram os recursos tecnológicos abordados na formação às propostas didáticas voltadas ao ensino de língua espanhola. Nesta seção, descrevemos de forma articulada as etapas de preparação para a regência, contemplando os encontros com a professora orientadora, a definição de objetivos pedagógicos e a seleção de materiais e estratégias de ensino, com ênfase nas decisões relativas à incorporação das TD ao planejamento.

A preparação das aulas aconteceu por meio de reuniões regulares com a professora Ana, conduzidas durante o horário da disciplina de Práticas, totalizando 18 horas de orientação. Nesses encontros, foram discutidos os objetivos pedagógicos, a

seleção dos materiais didáticos e a organização das atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula, visando a elaboração de um planejamento coerente com o contexto escolar e com as demandas específicas dos estudantes.

A professora Ana acompanhou de forma contínua o processo de planejamento e execução das aulas, orientando os licenciandos na construção de estratégias didáticas e metodológicas adequadas ao ambiente educacional em que atuariam. Durante esse processo, também destacou aspectos relacionados à postura profissional, como responsabilidade, comprometimento e ética, incentivando reflexões sobre a prática docente e a participação ativa dos futuros professores. Nessa perspectiva, Gatti (2010) argumenta que a formação de professores profissionais não se restringe à apropriação de conteúdos, mas exige a incorporação de valores éticos, humanos e sociais, ampliando o papel do educador como agente de transformação social e promotor de uma cidadania ativa e consciente.

No dia 24 de fevereiro, a primeira reunião teve duração de duas horas e foi dedicada à orientação inicial, na qual foram apresentados os horários, os locais de observação e regência de estágio, bem como os conteúdos a serem desenvolvidos ao longo das aulas. Esse primeiro encontro foi essencial para alinhar expectativas e esclarecer a dinâmica do estágio, etapa central na articulação entre teoria e prática (Pimenta; Lima, 2012). No entanto, a ausência e os atrasos dos alunos comprometeram o andamento da reunião, exigindo o reforço posterior das orientações. Essa situação reforça a necessidade de uma postura responsável e participativa por parte dos licenciandos, conforme defende Nóvoa (1992, 2019), ao destacar o papel ativo do futuro professor em sua própria formação.

Em 3 de março, os participantes se reuniram novamente por duas horas para a organização das duplas de estágio e a definição dos locais de atuação. Nesse encontro, também se iniciou o desenvolvimento das aulas, com a estruturação das temáticas e dinâmicas.

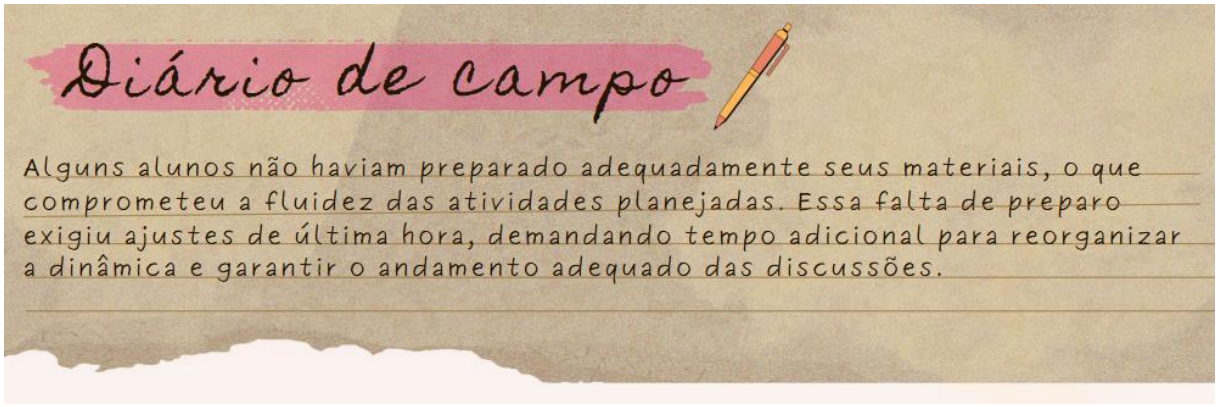
A necessidade de reforçar instruções repetidamente evidencia o que Perrenoud (2014) classifica como "descontinuidade no processo formativo", problema agravado pela inassiduidade ou pela falta de atenção dos licenciandos durante os encontros. Esta situação compromete não apenas o andamento das atividades, mas também, como destaca Libâneo (2017), a construção de uma postura profissional responsável, atenta e comprometida, características essenciais para a futura prática docente.

No dia 10 de março, foram fornecidas orientações específicas sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O encontro seguinte, realizado em 17 de março, teve como foco a divisão e organização detalhada dos conteúdos, garantindo um planejamento estruturado para cada regência.

A persistente inadequação dos materiais didáticos produzidos pelos estagiários, apesar das orientações detalhadas fornecidas, constitui fenômeno que Almeida e Pimenta (2014) identificam como "descompasso entre teoria e prática na formação docente", revelando dificuldades significativas na transposição do conhecimento teórico para a elaboração de instrumentos pedagógicos eficazes. Esta situação, que demanda revisões e correções sistemáticas por parte da orientadora, corrobora o que Zabalza (2014) caracteriza como "deficiências no desenvolvimento da autonomia profissional", elemento essencial para a construção da identidade docente.

Para García (2015), as entregas incompletas ou com erros frequentes evidenciam lacunas no desenvolvimento das competências de planejamento e organização, fundamentais para a atuação docente qualificada. A necessidade de intervenções constantes da orientadora representou a dificuldade dos estagiários em incorporar o *feedback* recebido e aprimorar as práticas de forma autônoma e progressiva.

O encontro de 14 de abril marcou a discussão sobre o primeiro conteúdo a ser abordado em sala de aula, contemplando aspectos como pronúncia das letras, tipos de famílias e questões culturais. A abordagem desse tema foi planejada para integrar aspectos linguísticos e culturais, proporcionando aos alunos uma compreensão contextualizada. Entretanto, alguns dos acadêmicos não haviam preparado adequadamente seus materiais, conforme acordado, dificultando a fluidez da reunião e demandando ajustes de última hora.



No dia 28 de abril, foram debatidos os detalhes do segundo encontro em sala de aula, incluindo a organização das atividades e dinâmicas a serem aplicadas. Em 12 de maio, ocorreu uma nova orientação sobre o próximo conteúdo a ser trabalhado, focado nas partes da casa.

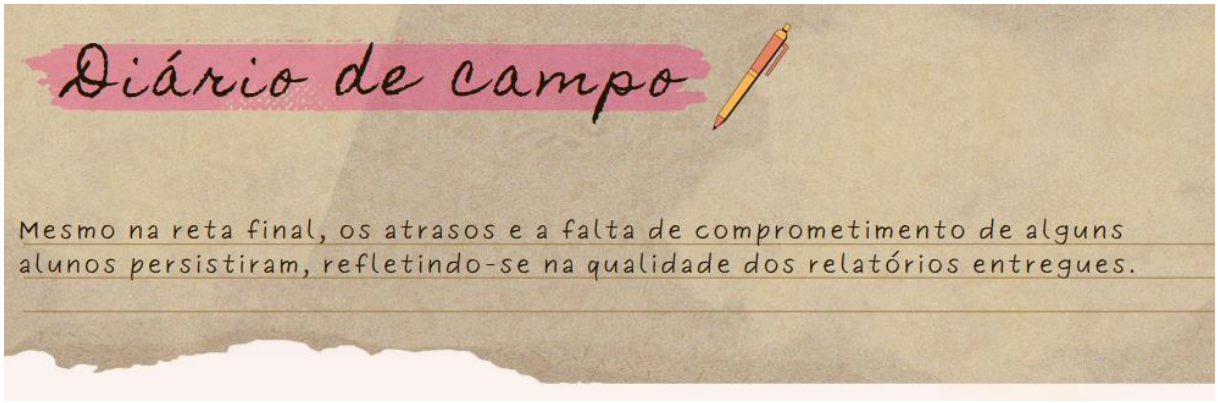
A necessidade constante de cobranças pela professora supervisora evidencia resistência às responsabilidades formativas, que compromete a construção de uma postura profissional adequada nos futuros docentes. As entregas atrasadas sem justificativa representam, segundo Pimenta (2019), um indicador preocupante da dificuldade na internalização dos valores éticos fundamentais à profissão docente, como pontualidade e responsabilidade. Nóvoa (2017) argumenta que esta postura revela lacunas significativas na compreensão do estágio como espaço privilegiado de profissionalização, e não mera atividade burocrática. Tal comportamento não apenas sobrecarrega o professor supervisor, que precisa desviar energia da orientação qualitativa para funções coercitivas, mas também compromete os próprios resultados formativos do estágio, prejudicando o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao exercício da docência.

A reunião de 19 de maio trouxe diretrizes para a formulação das atividades e revisão do conteúdo a ser abordado na regência subsequente. Por fim, no dia 26 de maio, foram definidos os últimos detalhes das dinâmicas e atividades para a aula final, com ênfase em festas culturais e na revisão dos conteúdos estudados ao longo do período.

A persistência dos atrasos e da falta de comprometimento discente mesmo na etapa final do estágio representa um fenômeno preocupante que, segundo Felício e Oliveira (2008), compromete não apenas a qualidade dos produtos avaliativos, como os relatórios, mas também o próprio processo formativo em sua integralidade. Gatti e

Barreto (2019) apontam que tais atitudes podem estar relacionadas à desvalorização do estágio curricular no imaginário de muitos licenciandos, que frequentemente o percebem como mera obrigação burocrática, e não como espaço privilegiado de articulação teórico-prática.

Diante deste cenário, Nóvoa (2017) ressalta a importância de estratégias institucionais que fortaleçam a cultura de responsabilidade profissional desde a formação inicial, incluindo processos avaliativos rigorosos que estabeleçam consequências concretas para condutas que demonstrem descomprometimento com as atividades formativas, visando desenvolver nos futuros professores a compreensão de que a qualidade de sua atuação profissional está intrinsecamente ligada à seriedade com que encaram seu próprio processo formativo.



O processo de planejamento e elaboração foi fundamental para garantir a qualidade das regências, permitindo que os estagiários atuassem com maior segurança e assertividade na transmissão dos conhecimentos. Além disso, a estruturação das aulas seguiu princípios pedagógicos que favorecem a aprendizagem significativa, integrando teoria e prática de forma eficiente.

A falta de compromisso discente observada durante o estágio representa um desafio recorrente na formação docente inicial que demanda intervenções constantes do professor supervisor. As queixas registradas no diário de campo sobre o comprometimento dos alunos evidenciam o que Pimenta e Lima (2017) denominam "tensões constitutivas da relação entre estágio e prática profissional", exigindo do supervisor uma postura mediadora que, conforme aponta Zabalza (2014), visa não apenas garantir a execução das atividades conforme o planejamento, mas também desenvolver nos estagiários a consciência sobre responsabilidade profissional e ética docente. Imbernón (2016) ressalta que estas situações, embora desafiadoras, representam oportunidades formativas valiosas, pois permitem que os futuros professores vivenciem as complexidades das relações interpessoais no ambiente educacional e desenvolvam estratégias de gestão de conflitos, aspectos fundamentais para sua futura prática profissional, quando precisarão também lidar com questões semelhantes em relação aos seus próprios alunos.

O planejamento pedagógico evidenciou uma progressão didática metodologicamente fundamentada que, conforme preconiza Almeida Filho (2015), parte de elementos fundamentais como a pronúncia e o léxico, avançando gradualmente para aspectos culturais mais complexos, respeitando os processos cognitivos de aquisição linguística e permitindo a consolidação sistemática das competências comunicativas. O acompanhamento constante da orientadora durante o processo, por sua vez, representou um elemento crucial para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, configurando o que Gimenez e Mateus (2019) descrevem como mediação transformadora, na qual a interação dialógica entre orientador e orientando promove reflexão crítica sobre as práticas adotadas, identificação de desafios emergentes e implementação de ajustes estratégicos que otimizam os resultados de aprendizagem.

Contudo, o processo enfrentou obstáculos que demandam uma reflexão. A recorrência de atrasos e ausências dos estagiários. A necessidade constante de reforço das instruções e correções nos materiais indica possíveis lacunas no desenvolvimento da autonomia profissional, conceito central na formação docente segundo Vieira (2009). Estas situações demandaram intervenções frequentes da professora orientadora, que incluíram feedback constante sobre os materiais produzidos e reforço das orientações.

Embora necessárias, essas intervenções podem ter inadvertidamente criado uma dependência excessiva da figura do orientador. Porém, ficou nítido o quanto a professora tentou manter um equilíbrio entre fornecer o suporte necessário e estimular o desenvolvimento da independência profissional dos estudantes.

O processo analisado, apesar dos desafios enfrentados, demonstra como a fundamentação teórico-metodológica consistente pode servir de base para a formação docente, mesmo quando confrontada com obstáculos práticos de implementação. A experiência ressalta a necessidade contínua de adaptação e refinamento das práticas de supervisão de estágio, buscando um equilíbrio entre o suporte necessário e o desenvolvimento da autonomia profissional dos futuros docentes.

O processo de planejamento e orientação pré-estágio representa um momento crucial na formação docente, pois constitui a junção entre a teoria e a prática, entre o conhecimento construído na academia e sua aplicação em contextos reais de ensino. Analisando os registros dos encontros de orientação, observamos como as questões relacionadas às TD emergiram (ou não) nas discussões entre orientadora e estagiários, e como essas TD foram contempladas no planejamento das intervenções pedagógicas.

Um aspecto significativo observado durante as orientações foi a gradual transição do foco técnico para o pedagógico no que tange às tecnologias. Nas primeiras reuniões (24 de fevereiro e 3 de março), as discussões sobre tecnologias concentravam-se principalmente em questões operacionais – quais recursos utilizar e como operá-las tecnicamente. Já nos encontros posteriores (especialmente em 14 e 28 de abril), as discussões evoluíram para questões metodológicas mais profundas – como integrar significativamente essas TD aos objetivos linguísticos e comunicativos do ensino de espanhol. Essa evolução dialoga com o modelo TPACK (Mishra; Koehler, 2006), que enfatiza a necessidade de integração entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo específico. Os dados coletados durante as orientações sugerem um desenvolvimento progressivo dessa integração, ainda que com alguns desafios. Por exemplo, durante a orientação de 19 de maio, quando discutiam a formulação de atividades para a regência subsequente, observou-se o seguinte diálogo:

> *O que vocês observaram em termos de recursos disponíveis?*
> *Na sala que a gente estava tinha uma Tv smart, dá para projetar lá.*

Outro aspecto relevante observado nas orientações foi o diálogo entre as experiências tecnológicas prévias dos acadêmicos, discutidas nas entrevistas analisadas na seção 3.2, e as propostas metodológicas construídas para o estágio. Os aplicativos e recursos mencionados pelos participantes como conhecidos ou utilizados anteriormente (especialmente o Kahoot! e o Canva) foram frequentemente retomados durante as orientações, servindo como ponto de partida para a exploração de novas possibilidades tecnológicas.

A análise dos planos de aula elaborados durante as orientações revela diferentes níveis de integração tecnológica. Enquanto alguns planos iniciais manifestavam usos mais substitutivos das tecnologias (como substituir o quadro negro por slides), observou-se uma evolução gradativa para propostas mais transformadoras, que redefiniam as atividades de aprendizagem a partir das potencialidades únicas das TD.

As orientações também evidenciaram tensões entre as possibilidades idealizadas para o uso das TD e as limitações contextuais das escolas-campo de estágio.

> Profa. Ana: Será que os alunos tem celular para a atividade?
> Afonsina: Sim, acho que todos têm.
> Profa. Ana**:** Tá, mas será que eles conseguem usar o app?
> Rosalía: Têm acesso à internet?
> Afonsina: Sim, eu vi que todos usam a da escola.
> Profa. Ana: Ah, perfeito, vai dar para usar então.

Durante a reunião de 12 de maio, por exemplo, os estagiários relataram preocupações quanto à infraestrutura tecnológica disponível nas escolas, levando a ajustes nas propostas iniciais. Este dado dialoga com as discussões sobre inclusão e exclusão digital apresentadas no capítulo teórico (seção 2.1.3), demonstrando como as desigualdades de acesso impactam concretamente as possibilidades pedagógicas na educação básica.

A análise do processo de orientação, portanto, foi fundamental para compreender como os conhecimentos sobre TD construídos durante a formação inicial foram mobilizados no momento de planejamento da prática docente, evidenciando tanto potencialidades quanto limitações dessa formação.

3.5 ANÁLISE DA REGÊNCIA DO ESTÁGIO

Para a análise da prática de estágio, selecionamos apenas um dos grupos, considerando múltiplos fatores que detalharemos a seguir. Os estagiários, organizados em duplas, desenvolveram suas atividades em contextos educacionais marcadamente distintos: uma dupla atuou em um colégio público regular, especificamente em uma turma do CELEM, enquanto a outra realizou sua prática docente em uma unidade socioeducativa para adolescentes. O segundo ambiente apresentava significativas exigências burocráticas para o acompanhamento das aulas, além de demandar extrema cautela tanto no planejamento pedagógico quanto no acesso a dispositivos tecnológicos e conexões de internet. Considerando estas particularidades e desafios logísticos, direcionamos nossa observação para a dupla que desenvolveu seu estágio em um colégio estadual cívico-militar, estabelecimento que oferecia condições mais viáveis para o acompanhamento sistemático necessário à pesquisa.

A dupla de acadêmicas realizou o estágio em 12 horas/aulas[64], completado em encontros de 2 horas/aula, duas vezes na semana (terças e quintas-feiras). Durante esse período, as participantes da pesquisa atuaram em duas turmas distintas: uma do primeiro ano e outra do segundo ano do curso de espanhol do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem).

Quadro 31 – Informações resumidas da prática do estágio

Aspecto	Detalhamento
Carga horária total do estágio	12 horas
Duração e frequência dos encontros	Encontros de 2 horas/aula, realizados 2 vezes por semana
Turmas atendidas	1º ano e 2º ano do curso de Espanhol do CELEM
Local do estágio	CELEM (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas)
Objetivo do CELEM	Promoção do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras)
Funcionamento do CELEM	Aulas ministradas em instituições da rede estadual de ensino, com oferta variada de idiomas conforme a disponibilidade e demanda de cada escola
Horários dos cursos	Realizados no contraturno ao ensino regular, com duração anual
Horas dedicadas à observação	8 horas

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O Celem é um espaço pedagógico voltado para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e

[64] A hora/aula no Estado do Paraná é de 50 minutos.

Língua Brasileira de Sinais (Libras). Seu funcionamento ocorre nas instituições de ensino da rede estadual do Estado do Paraná, oferecendo cursos anuais no contraturno escolar. O Celem atualmente oferta cursos das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM): Alemã, Espanhola, Francesa, Italiana, Japonesa, Mandarim, Polonesa e Ucraniana; Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Língua Brasileira de Sinais (Libras). A oferta de idiomas varia conforme a escola (Paraná, s.d.).

Os cursos de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) e de Língua Brasileira de Sinais (Libras) são voltados para alunos da rede pública estadual que estejam matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), Ensino Médio, Educação Profissional ou Educação de Jovens e Adultos, ocupando, no mínimo, 70% das vagas disponíveis. Além disso, até 10% das vagas são destinadas a professores e funcionários em exercício nas escolas da rede estadual, na Seed e nos NRE. Já a comunidade em geral pode preencher até 20% das vagas ofertadas (Paraná, s.d.).

Durante o estágio, a metodologia de observação envolveu a análise das práticas docentes das estagiárias, sem intervenções diretas nas aulas. O acompanhamento nos permitiu identificar aspectos relacionados às estratégias de ensino utilizadas, ao engajamento dos alunos nas atividades propostas e à adaptação dos materiais didáticos elaborados para o contexto escolar.

O **Quadro 32** apresenta um resumo das práticas de regência realizadas pelos licenciandos durante o estágio supervisionado, demonstrando a diversidade de temas, estratégias e recursos tecnológicos incorporados às intervenções pedagógicas. Esta síntese permite visualizar como os conhecimentos construídos ao longo dos encontros formativos foram mobilizados em situações reais de ensino.

Quadro 32 - Resumo das práticas de regência

Data	Turma	Tema Principal	Estratégias e recursos utilizados	TD
20/03/23	1º ano (2 aulas)	Família em espanhol	Roleta virtual, slides, quadro, folhas impressas, música do filme *Encanto*, atividade de descrição, Quizlet.	Wheel of names; canva; youtube; wordwall; quizlet;
22/03/23	1º ano (2 aulas)	Falsos cognatos	Slides, folhas impressas, leitura do texto *La presunta abuelita*, produção textual, Kahoot!	Canva, kahoot!
28/03/23	2º ano (2 aulas)	Pretérito perfeito	Roleta virtual, slides explicativos, biografia de *Quino e Mafalda*, escrita de frases, música *Limón y Sal* (Lyricstraining), tabuleiro virtual.	Wheel of names, canva, lyrics traning, wordwall

30/03/23	1º ano (2 aulas)	Pronomes interrogativos	Slides explicativos, entrevista de *Tenoch Huerta* (YouTube), atividade de criação de entrevista, Baamboozle.	Canva, Youtube, Baamboozle
03/04/23	1º ano (2 aulas)	Festas típicas	Slides, vídeos do YouTube, folhas didáticas, Quizur.	Canva, Youtube, Quizur
04/04/23	2º ano (2 aulas)	Festas típicas	Mesma estrutura da aula anterior, encerramento e agradecimentos.	Canva, Youtube, Quizur

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Os alunos atendidos apresentavam um perfil diversificado, com diferentes níveis de proficiência no idioma, o que exigiu das estagiárias estratégias diferenciadas para a condução das atividades. Além disso, foram identificados desafios relacionados à motivação dos estudantes e à participação ativa nas aulas.

Os principais desafios do estágio incluíram questões burocráticas, acesso a dispositivos e redes, além de dificuldades pedagógicas, como planejamento de aulas, engajamento dos alunos e adaptação do material didático. Essas questões foram determinantes para o desenvolvimento da experiência das estagiárias e para sua formação profissional.

3.5.1 **Primeiro dia de aula: 20 de março de 2023**

Na primeira aula ministrada pela dupla de estagiárias participantes da pesquisa, ocorrida em 20/03/2023 no Colégio Estadual Cívico-Militar Rayuela, no âmbito do curso de espanhol do CELEM, contou-se com a presença da professora orientadora (Profa. Ana). Esta iniciou a sessão apresentando as estagiárias e dando as boas-vindas aos alunos, estabelecendo um vínculo inicial com a turma e criando um ambiente propício para a aprendizagem.

A atividade inicial proposta foi a "Wheel of Names", uma roleta digital projetada na Smart TV disponível na sala de aula, contendo nomes de filmes, praias e outros elementos culturais. Os alunos foram convidados a expressar suas preferências, promovendo uma interação preliminar.

Essa dinâmica teve como objetivo facilitar a integração de alunos, quebrar barreiras de comunicação e estimular a participação ativa desde o início da aula. Esse tipo de atividade promove um ambiente de confiança e acolhimento, aspectos essenciais para que os alunos se sintam seguros e dispostos a participar das atividades seguintes (PIMENTA, 2008). Apesar da hesitação inicial, a atividade contribuiu para que os estudantes superassem a timidez e interagissem mais livremente.

Em seguida, as licenciandas utilizaram uma apresentação produzida no Canva para auxiliar na compreensão oral. Esse suporte visual é essencial no ensino de línguas, pois, como destacam Kress e van Leeuwen (2020, p. 43), "a multimodalidade amplia os canais perceptivos envolvidos na construção de sentidos, potencializando a aquisição linguística, especialmente para aprendizes com diferentes estilos de aprendizagem". A interatividade foi um diferencial nesta etapa, demonstrando uma abordagem comunicativa eficaz no ensino de línguas que, segundo Leffa e Irala (2018, p. 271), "promove um maior engajamento dos estudantes, transformando-os de receptores passivos em agentes ativos do processo de aprendizagem".

Na perspectiva do modelo SAMR, o uso do Canva situa-se no nível de Ampliação, caracterizado pela substituição tecnológica com aprimoramento funcional. A ferramenta digital não apenas substitui recursos visuais tradicionais, mas incorpora elementos que ampliam as possibilidades de apresentação do conteúdo, como recursos audiovisuais integrados e facilidade de manipulação. Contudo, a dinâmica básica de exposição permanece essencialmente inalterada, não alcançando os níveis superiores do modelo que exigiriam transformação mais profunda da experiência educativa (Puentedura, 2013).

Na sequência, foi proposta uma atividade de leitura em que os alunos liam trechos apresentados no slide. Esta prática alinha-se às diretrizes de Almeida Filho (2018, p. 72), que enfatiza a necessidade de "integrar diferentes habilidades linguísticas para um aprendizado mais completo, permitindo que as competências receptivas e produtivas se desenvolvam de forma articulada e contextualizada". O autor destaca que atividades de leitura compartilhada em língua estrangeira não apenas desenvolvem a pronúncia e a compreensão textual, mas também estabelecem conexões significativas entre a oralidade e a escrita, aspectos fundamentais para a construção da competência comunicativa. Paiva (2019, p. 118) complementa que "a leitura em voz alta de textos projetados proporciona uma dimensão social ao ato de ler, transformando uma atividade tradicionalmente individual em uma experiência coletiva de construção de sentidos", criando oportunidades para negociação de significados e desenvolvimento da consciência fonológica na língua-alvo.

Posteriormente, exibiu-se um trecho do filme "Encanto", dublado em espanhol, durante o qual os alunos anotaram os nomes dos personagens e elementos-chave do enredo. Pinto (2024, p. 26) defende que "recursos audiovisuais, jogos educativos e materiais autênticos proporcionam oportunidades para prática e desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, contribuindo para um aprendizado mais significativo e contextualizado". Ainda que atividades estruturadas de compreensão audiovisual, como anotações dirigidas durante a exibição, potencializam o processamento cognitivo do input linguístico, facilitando a aquisição incidental de vocabulário e estruturas gramaticais. Esta atividade, além de introduzir vocabulário contextualizado sobre família, trouxe aspectos culturais colombianos, permitindo aos estudantes compreender a língua como ponte para a diversidade cultural. Contudo, uma reflexão crítica mais aprofundada poderia ter sido estimulada ao final da exibição, relacionando os elementos culturais do filme com a realidade hispano-americana.

As acadêmicas também utilizaram os aplicativos Wordwall e Quizlet para reforçar o aprendizado por meio de jogos educacionais, corroborando que a ludicidade possibilita uma aprendizagem ativa e significativa (Ausubel, 2000).

Figura 29 – ODEA Wordwall: Isabel
Fonte: dados da pesquisa, 2023

Um aspecto positivo observado foi o acesso universal às TD, visto que todos os alunos possuíam celular para participar das atividades. Esse fato contrasta com a realidade de muitas escolas brasileiras, onde a exclusão digital ainda constitui barreira significativa. De acordo com dados da pesquisa TIC Educação 2021, apenas 54% das escolas públicas possuem acesso adequado à internet, e a disponibilidade de dispositivos por aluno permanece desigual entre regiões e contextos socioeconômicos. O cenário observado reforça a importância da integração das TD no ensino de línguas, promovendo a inclusão e democratização do aprendizado.

A aula ministrada pelas participantes apresentou um planejamento estruturado, utilizando recursos multimodais e TD que favoreceram a interação e o engajamento dos alunos. Contudo, poderia ter sido enriquecida por momentos de reflexão crítica sobre os conteúdos explorados.

A observação permitiu constatar a relevância da integração das TD no ensino de línguas e a necessidade de um planejamento didático que equilibre interatividade, reflexão e envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

A abordagem pedagógica empregada na aula seguiu princípios comunicativos e interculturais no ensino de espanhol, buscando não apenas a aquisição de vocabulário, mas também o desenvolvimento da interação e da reflexão cultural. O uso da roleta virtual no início da aula permitiu que os alunos se sentissem mais confortáveis para se expressar, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e participativo. Segundo Krashen (1982), a aquisição de uma segunda língua ocorre

de maneira mais eficaz quando os alunos estão relaxados e motivados, sem a pressão de um ambiente excessivamente formal. Além disso, a introdução de um vocabulário contextualizado sobre família foi potencializada pelo uso de recursos visuais e narrativas, facilitando a fixação dos termos e a conexão com a realidade dos estudantes.

A experiência audiovisual com o filme "Encanto" reforçou o aprendizado ao associar o vocabulário a uma experiência concreta, tornando a aula mais engajadora e autêntica. Moran (2013) ressalta que o uso de diferentes mídias em sala de aula amplia o repertório cognitivo dos alunos, promovendo múltiplas formas de aprendizagem. A consolidação do conteúdo por meio do jogo interativo no Quizlet ocorreu de maneira lúdica e colaborativa, em consonância com a teoria da gamificação, que sugere que o aprendizado pode ser potencializado quando incorporado a elementos de jogo (Gee, 2007). Dessa forma, a proposta não apenas trabalhou o vocabulário sobre família, mas também incentivou a participação ativa, o pensamento crítico e a compreensão cultural, tornando a experiência de aprendizagem mais rica e significativa.

A análise desta primeira intervenção pedagógica, à luz dos referenciais teóricos sobre integração de tecnologias no ensino de línguas, revela um momento significativo de transição metodológica. O uso combinado das TD representa o que Bacich e Moran (2018) denominam "metodologias ativas potencializadas por tecnologias digitais". Contudo, observamos que essa incorporação tecnológica ainda ocorre de forma pontual e não plenamente integrada ao planejamento pedagógico como um todo.

A experiência observada exemplifica o que Koehler e Mishra (2009) identificam como um dos principais desafios da formação docente para uso de tecnologias: a dificuldade em articular organicamente conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo específico (TPACK). Embora as licenciandas demostrassem domínio técnico das TD utilizadas, a integração destas no fluxo da aula ainda apresenta características de "adição" e não de "transformação" das práticas pedagógicas.

O comportamento inicial dos alunos frente às propostas interativas corrobora o que Santaella (2013) observa sobre os diferentes perfis de leitores na cibercultura: mesmo os jovens que vivem imersos nas redes, a chamada geração conectada, frequentemente demonstram hesitação quando confrontados com novos contextos de aprendizagem mediados por tecnologias, especialmente em ambientes formais de ensino. Essa reação reforça a importância de criar o que Lévy (1999) denomina

"ecologias cognitivas" favoráveis à apropriação tecnológica, considerando não apenas os aspectos técnicos, mas também os componentes socioafetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem mediado por TD.

3.5.2 **Segundo dia de aula: 22 de março de 2023**

A observação da aula ministrada pela dupla de estagiárias de Letras - Espanhol no curso de espanhol do Celem revelou uma abordagem metodológica dinâmica e interativa para a introdução do tema "falsos cognatos". A aula foi acompanhada pela professora Ana, orientadora de estágio, que proporcionou suporte e direcionamento as estagiárias ao longo da atividade.

A aula teve início com a exposição do conceito de falsos cognatos por meio de slides explicativos. A utilização desse recurso visual permitiu uma apresentação clara e objetiva do tema, facilitando a compreensão dos alunos. Conforme apontado por Richards e Rodgers (2014), o uso de suportes visuais na introdução de novos conceitos contribui significativamente para a retenção do conhecimento.

Em seguida, foi utilizado o texto "La presunta abuelita", que contém diversos exemplos de falsos cognatos. A leitura e a tradução conjunta desse material estimularam a análise crítica dos alunos, permitindo que identificassem e discutissem os falsos cognatos presentes no texto. Embora tenha sido feita uma atividade com os falsos cognatos, faltou uma contextualização do conteúdo do texto para que os alunos pudessem familiarizar com o tema e assim ativas seus conhecimentos prévios a fim de facilitar a leitura.

Após a análise do texto, os alunos foram convidados a produzir um pequeno texto empregando falsos cognatos. Essa atividade prática proporcionou uma oportunidade de aplicação ativa do conteúdo aprendido, consolidando o entendimento por meio da escrita. A produção textual também promoveu a interação entre os alunos, pois os textos foram compartilhados e discutidos em grupo, reforçando a colaboração e a troca de ideias. Além disso, estavam liberados a usar os celulares para pesquisar as palavras que desconheciam.

Para complementar o aprendizado, foi distribuída uma atividade impressa que continha exercícios voltados à fixação do vocabulário e à identificação de falsos cognatos em diferentes contextos. A prática individual desse material permitiu aos alunos revisarem e reforçarem o conteúdo abordado na aula.

A aula foi finalizada com um jogo virtual no Kahoot!, no qual os alunos puderam testar seus conhecimentos sobre falsos cognatos de maneira interativa e lúdica. Sob a perspectiva do modelo SAMR, esta prática transcende a mera substituição de recursos tradicionais, alcançando o nível de Modificação, pois, como argumenta Valente (2018), as tecnologias digitais não apenas substituem exercícios convencionais sobre falsos cognatos, mas redesenham significativamente a experiência avaliativa, tornando-a interativa, lúdica e colaborativa. Simultaneamente, conforme o modelo TPACK desenvolvido por Mishra e Koehler (2006) e adaptado ao contexto brasileiro por Camas e Brito (2017), a atividade evidencia a intersecção harmoniosa entre o conhecimento tecnológico (domínio do Kahoot!), o conhecimento pedagógico (abordagem gamificada) e o conhecimento do conteúdo (falsos cognatos). Atividades gamificadas como essa são recomendadas por Moran (2017), que destaca o papel das metodologias ativas no engajamento e na motivação dos alunos, especialmente em contextos de ensino de línguas.

Em síntese, a regência sobre falsos cognatos demonstrou uma combinação de diferentes estratégias pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e interativo. O uso de variados recursos, como slides, textos, produção escrita e jogos digitais, contribuiu para a assimilação do conteúdo e incentivou a participação ativa dos alunos.

3.5.3 **Terceiro dia de aula: 28 de março de 2023**

Na data de 28 de março, ocorreu a terceira aula de regência. Essa foi a primeira aula na turma do 2º ano de espanhol do Celem, os participantes da pesquisa já conheciam os estudantes por causa da observação de estágio que fizeram na turma, semanas antes.

Com relação ao conteúdo ministrado, foi o mesmo da primeira aula do 1º ano, com algumas modificações na interação, já que se tratava de alunos mais familiarizados com o idioma.

A introdução da aula mediante o aplicativo "Wheels of Names" constitui uma implementação tecnológico-pedagógica que, analisada sob o modelo SAMR, configura-se como Ampliação ao transcender a simples substituição instrumental, incorporando elementos interativos que potencializam o engajamento discente inicial (Moran, 2018). Esta prática evidencia, conforme o referencial TPACK, a intersecção

harmoniosa entre os conhecimentos tecnológico, pedagógico e do conteúdo, manifestada na operacionalização da ferramenta digital, na estruturação da dinâmica sociointerativa e na contextualização das questões sobre preferências pessoais em língua estrangeira (Cibotto; Oliveira, 2017). Tal integração, segundo Almeida (2014), transcende o instrumentalismo tecnológico, representando uma reconfiguração metodológica que promove a "alfabetização digital contextualizada" (Ribeiro, 2018) e estabelece condições favoráveis à expressão em espanhol e à subsequente construção colaborativa do conhecimento linguístico.

Essa atividade inicial visou promover um ambiente acolhedor e estimular a participação ativa dos alunos e servir como uma atividade de quebra-gelo. Observou-se que, embora alguns alunos também demonstrassem timidez no início, houve uma progressiva adesão e engajamento ao longo da atividade.

Em seguida, foi introduzido o conceito de pretérito perfeito por meio de slides explicativos, permitindo a visualização clara das regras gramaticais e seus usos. Richards e Rodgers (2014) ressaltam a importância do ensino explícito de estruturas linguísticas no aprendizado de línguas adicionais, desde que combinado com atividades que incentivem a prática ativa. Para reforçar o conteúdo, foi proposta uma atividade baseada na biografia de "Quino e Mafalda", na qual os alunos deveriam completar lacunas utilizando o tempo verbal ensinado. Essa estratégia permitiu um contato contextualizado com a estrutura gramatical, facilitando a compreensão do uso real da língua.

Dando continuidade às atividades, propusemos aos acadêmicos a produção de frases sobre as ações realizadas por Mafalda no dia anterior, com o objetivo de fortalecer a produção escrita e consolidar os conteúdos previamente trabalhados. Na sequência, incorporamos a canção *“Limón y Sal*”, de Julieta Venegas, por meio da plataforma *Lyricstraining*, como estratégia didática que integra os modelos SAMR e TPACK no ensino de línguas. Sob a ótica do modelo SAMR (Puentedura, 2014; Bacich, 2016), essa prática situa-se no nível de Modificação, uma vez que a tecnologia não se limita a substituir ou ampliar uma atividade tradicional de compreensão auditiva, mas promove uma reconfiguração significativa da experiência pedagógica ao introduzir elementos de interatividade e gamificação (Costa, 2024; Gee, 2007; Leffa, 2020).

Paralelamente, a análise pela matriz TPACK (Cibotto; Oliveira, 2017; Mishra; Koehler, 2006) evidencia a articulação entre os domínios do conhecimento

tecnológico, representado pela operacionalização da plataforma digital, do conhecimento pedagógico, expresso na utilização de estratégias colaborativas e lúdicas e do conhecimento do conteúdo, centrado na exploração lexical, fonológica e pragmática da língua espanhola. Essa integração resulta na configuração de um ambiente digital imersivo para a aquisição linguística.

Observamos, durante o desenvolvimento da atividade, uma intensa interação colaborativa entre os participantes, aspecto que dialoga diretamente com as proposições de Paiva (2012) sobre comunidades de prática mediadas por tecnologia, bem como com a concepção de aprendizagem assistida por pares em contextos digitais, conforme delineado por Tori (2017). Esses dados corroboram a compreensão de que a integração intencional e fundamentada das TD potencializa tanto os processos cognitivos quanto as dimensões socioafetivas envolvidos na aprendizagem de línguas estrangeiras. A aula foi finalizada com um tabuleiro virtual, uma atividade gamificada que reforçou o conteúdo de maneira interativa. Como visto, o uso de jogos no ensino de línguas é defendido por autores como Gee (2007), que destaca seu potencial para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos.

Em termos de eficácia, a diversificação dos recursos didáticos destacou-se como um aspecto positivo, atendendo a diferentes perfis cognitivos e estilos de aprendizagem dos estudantes, em consonância com as orientações metodológicas propostas por Moran (2013). No entanto, um desafio identificado foi a participação desigual entre os alunos, um fenômeno comum em abordagens que envolvem interação oral. Para mitigar esse problema, sugere-se a implementação de estratégias didáticas que promovam uma distribuição mais homogênea das oportunidades de engajamento verbal, favorecendo a inclusão dos estudantes com perfil menos participativo nas dinâmicas comunicativas da aula.

Concluímos que a aula observada demonstrou um planejamento pedagógico bem estruturado, que equilibrou ensino explícito e atividades interativas. A combinação de diferentes estratégias didáticas favoreceu a aprendizagem significativa, tornando-se uma experiência enriquecedora tanto para os alunos quanto para os participantes em sua formação docente.

3.5.4 **Quarto dia de aula: 30 março de 2023**

No quarto dia, as licenciandas abordaram os pronomes interrogativos e organizaram a sessão em etapas que combinaram exposição teórica, prática orientada e atividades interativas. A aula iniciou-se com a apresentação dos pronomes interrogativos, acompanhada de slides que forneceram suporte visual aos participantes. Como já explicitado, a apresentação pode transcender a mera Substituição ao incorporar funcionalidades digitais ampliadas como possibilidade de edição colaborativa, conversão multiformato e integração potencial de multimídia (Bacich, 2016). Entretanto, no caso apresentado, mantém a estrutura linear tradicional, sem alcançar a transformação metodológica característica dos níveis superiores de Modificação ou Redefinição que, segundo Valente (2018), exigiriam elementos de interatividade complexa e experiências imersivas. O desafio da integração das TD é evitar a passividade dos estudantes, exigindo que atuem como cocriadores no processo educativo (Moreira, 2019). Para isso, os ODEA devem promover participação, autoria e desenvolvimento crítico, ressignificando a aprendizagem na cultura digital.

Na sequência, as licenciandas recorreram a uma entrevista com o ator Tenoch Huerta, disponível no YouTube, para contextualizar o emprego dos pronomes interrogativos. Os alunos assistiram ao vídeo, registraram exemplos de perguntas em espanhol em ficha própria e compartilharam as observações com a classe.

Conforme Leffa (2016) e Paiva (2019), materiais audiovisuais autênticos aproximam os aprendizes de situações comunicativas reais e mobilizam múltiplos canais perceptivos, favorecendo a compreensão e a retenção de conteúdos linguísticos e culturais. Durante a atividade, as licenciandas exploraram a biografia do ator para ampliar o repertório cultural dos participantes, ao mesmo tempo em que estes identificaram os pronomes interrogativos em uso autêntico.

Moran (2013) destaca que recursos audiovisuais ativam modalidades comunicacionais múltiplas, potencializando processos perceptivos e cognitivos. No modelo SAMR, a atividade corresponde ao nível Ampliação, pois o vídeo substitui a explicação textual e adiciona funcionalidades de interação estruturada, como fichas de acompanhamento e socialização em plenário.

Em seguida, as licenciandas organizaram os participantes em duplas: um integrante elaborou perguntas e o outro assumiu o papel de entrevistado fictício, prática que exigiu a formulação adequada de interrogativas e adaptação a interações espontâneas. De acordo com o modelo SAMR, essa escolha situa-se no nível

Modificação, pois redesenha a avaliação ao incluir gamificação, interação em tempo real e feedback imediato (Puentedura, 2014; Bacich, 2016).

A atividade gamificada apoiou a consolidação do conteúdo e promoveu participação ativa, conforme observado na interação dos participantes. A sequência didática combinou exposição teórica, prática guiada e recursos interativos, articulando metodologias que envolveram os participantes em diferentes estratégias de apropriação do conteúdo. Observamos, entretanto, a necessidade de ajustar o tempo destinado às etapas, pois a duração das interações variou entre as duplas. A definição de limites temporais previamente estabelecidos pode contribuir para o cumprimento integral do planejamento.

3.5.5 **Quinto dia de aula: 03 de abril de 2023**

O quinto dia observado ocorreu no dia 03 de abril, com a turma do 1º ano do curso de espanhol do CELEM, e teve como tema central as festas típicas dos países hispânicos. A dupla das estagiárias estruturou a aula com uma abordagem multimodal, utilizando slides, vídeos do YouTube e materiais impressos para apresentar as festividades tradicionais, seus costumes, comidas típicas e sua relevância cultural.

A aula foi iniciada com a apresentação dos slides, permitindo aos alunos visualizar informações organizadas de forma sistemática sobre as festividades. A utilização de slides para apresentação sistemática do conteúdo representa o nível de Substituição no modelo SAMR, meramente digitalizando recursos visuais tradicionais (Puentedura, 2014). Em seguida, os vídeos do YouTube foram utilizados como recurso complementar, proporcionando aos estudantes uma experiência auditiva e visual mais imersiva, permitindo-lhes observar as festividades em contextos reais. A incorporação de vídeos do YouTube avança para o nível de Ampliação, ampliando funcionalidades ao proporcionar experiências audiovisuais contextualizadas das festividades. A distribuição de folhas impressas reforçou o aprendizado, ao incluir atividades que promoviam a reflexão e a fixação do conteúdo. Porém, o uso de folhas impressas para atividades de fixação evidencia um retorno ao formato analógico tradicional, demonstrando um movimento pendular entre diferentes níveis de integração tecnológica sem alcançar a transformação metodológica característica dos níveis superiores do modelo (Valente, 2018).

Para tornar o aprendizado mais dinâmico, as estagiárias aplicaram um quiz virtual por meio da plataforma Quizur. A implementação do quiz virtual na plataforma Quizur representa o nível Modificação no modelo SAMR (Puentedura, 2014), redefinindo a avaliação tradicional ao incorporar interatividade digital, feedback imediato e elementos de gamificação. Esta integração tecnológico-pedagógica potencializa o engajamento estudantil e viabiliza dinâmicas interativas impossíveis no formato analógico convencional (Bacich, 2016; Moran, 2018). Essa estratégia lúdica permitiu que os alunos revisassem os conceitos abordados de maneira interativa, o que está em consonância com as metodologias ativas, que enfatizam a participação do aluno no processo de aprendizagem (Bacich; Morán, 2018). A competição promovida pelo quiz contribuiu para manter a motivação dos alunos e reforçar os conhecimentos adquiridos durante a aula.

Em termos de interação professor-aluno, observamos um ambiente participativo e colaborativo. A dupla de estagiárias demonstrou segurança ao conduzir a aula e utilizou estratégias que incentivaram a participação ativa dos alunos. No entanto, percebeu-se que alguns estudantes apresentaram dificuldades na compreensão do vocabulário específico relacionado às festividades, o que poderia ser mitigado com a introdução prévia de uma atividade de vocabulário contextualizado.

A aula foi finalizada com uma despedida e um agradecimento da dupla de licenciandas aos alunos, reforçando a importância da experiência docente para sua formação.

3.5.6 **Sexto dia de aula: 04 de abril de 2023**

O sexto dia observado ocorreu no dia 04 de abril, com a turma do 2º ano do curso de espanhol do CELEM, grupo que já demonstra maior familiaridade com o idioma. Por já se conhecerem há mais tempo, as interações ocorreram de forma mais espontânea e dinâmica. A aula teve como tema central as festas típicas dos países hispânicos, permitindo explorar aspectos culturais significativos.

A dupla de licenciandas, participantes da pesquisa, foi a mesma aula do dia anterior, com uma abordagem multimodal, iniciando com a apresentação de slides elaborados, que permitiram aos alunos visualizar informações organizadas sistematicamente sobre as festividades hispânicas. Este recurso digital facilitou a compreensão dos conceitos mais abstratos por meio de representações visuais.

Em seguida, foram exibidos vídeos selecionados do YouTube como recurso complementar, proporcionando aos estudantes uma experiência auditiva e visual imersiva. Esta estratégia digital permitiu-lhes observar as manifestações culturais em contextos autênticos, favorecendo a compreensão do conteúdo. A distribuição posterior de materiais impressos serviu como suporte complementar, incluindo atividades que promoviam reflexão crítica e fixação do conteúdo.

Para potencializar o engajamento deste grupo, foi implementado um quiz virtual por meio da plataforma Quizur. Esta estratégia digital lúdica permitiu que os alunos revisassem os conceitos de maneira interativa, o que está em consonância com as metodologias ativas, que enfatizam a participação do estudante no processo de aprendizagem (Bacich; Morán, 2018). O elemento competitivo introduzido pelo quiz digital mostrou-se particularmente eficaz com esta turma mais avançada, mantendo elevados níveis de motivação e reforçando os conhecimentos adquiridos. Esta abordagem pedagógica, quando adequadamente implementada, potencializa o desenvolvimento da autonomia discente, aspecto fundamental destacado por Mattar (2018), que enfatiza como os elementos competitivos e colaborativos dos jogos digitais estimulam processos cognitivos superiores e engajamento prolongado com o conteúdo acadêmico. No âmbito específico do ensino de línguas, Leffa et al. (2017) argumentam que a gamificação proporciona ambientes imersivos onde o estudante pode experimentar e praticar a língua-alvo em contextos significativos, facilitando a aquisição linguística por meio da associação entre desafio, recompensa e feedback imediato, elementos intrínsecos às atividades gamificadas e essenciais para a consolidação do conhecimento em contextos educacionais avançados.

Em termos de dinâmica comunicativa, observamos um ambiente participativo e colaborativo, favorecido pelo vínculo preexistente entre os estudantes. A dupla de participantes demonstrou segurança ao conduzir a aula e implementar as ferramentas tecnológicas, utilizando estratégias que potencializaram a participação ativa dos alunos.

Ao encerrar a sessão, as licenciandas expressaram seus agradecimentos à turma e se despediram, destacando como esta experiência de ensino contribuiu significativamente para seu desenvolvimento profissional docente.

A análise das regências de estágio apresentada até este ponto revelou como os acadêmicos integraram conhecimentos sobre TD em suas práticas pedagógicas concretas. Pudemos observar tanto momentos de integração bem-sucedida das

tecnologias quanto os desafios enfrentados durante a implementação das propostas. Para além dessa análise, contudo, foi fundamental compreender como os próprios participantes interpretavam e ressignificavam suas experiências. Seguindo os princípios da reflexão-na-prática propostos por Schön (1997), a professora Ana proporcionava feedback ao final de cada aula, destacando pontos positivos e aspectos a serem aprimorados, estimulando assim o desenvolvimento de uma postura reflexiva.

Na seção seguinte, examinamos as reflexões das estagiárias sobre o processo vivenciado, identificando suas percepções acerca das possibilidades e limitações do uso das TD no ensino de língua espanhola, as aprendizagens construídas ao longo do estágio e as transformações em suas concepções sobre o papel das tecnologias digitais na educação. Esta dimensão reflexiva complementa a análise das práticas anteriormente apresentada, revelando o processo metacognitivo de construção dos saberes docentes relacionados à integração das tecnologias digitais em contextos educacionais.

Ao final do estágio, os acadêmicos relataram que a experiência contribuiu significativamente para sua formação docente, proporcionando um contato direto com os desafios da sala de aula e reforçando a importância da adaptação das estratégias de ensino ao contexto específico de cada turma. Além disso, o estágio permitiu a reflexão sobre práticas pedagógicas eficazes e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a docência.

3.6 REFLEXÃO SOBRE O ESTÁGIO

O último elemento contemplado na investigação foi o relatório de estágio elaborado pelas acadêmicas Rosalía e Alfonsina, documento que registra de forma sistemática suas experiências formativas durante o Estágio Supervisionado de Língua Espanhola, desenvolvido no Colégio Estadual Cívico-Militar Rayuela, situado na cidade de Cascavel. Esta produção textual constitui um corpus investigativo significativo sobre a iniciação à docência, evidenciando os desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas implementadas e as aprendizagens construídas ao longo deste componente essencial da formação profissional.

Como destacado, o estágio supervisionado representa um momento crucial na formação de professores, pois proporciona o primeiro contato formal com a realidade educacional, permitindo a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos

durante a graduação (Pimenta; Lima, 2006). No caso apresentado, as participantes tiveram a oportunidade de observar e ministrar aulas de língua espanhola para turmas do ensino médio.

Um aspecto relevante do relatório é a caracterização do campo de estágio. O Colégio Estadual Cívico-Militar Rayuela está localizado na periferia da cidade e atende mais de mil alunos matriculados. As participantes destacam a infraestrutura da escola, mencionando que as salas são bem estruturadas, equipadas com televisão e acesso à internet, além de um laboratório de informática.

A descrição do ambiente escolar revela uma observação atenta à dinâmica institucional e às condições de trabalho. As estagiárias identificam, por exemplo, que os espaços coletivos, como o saguão, parecem subdimensionados para a quantidade de alunos matriculados: "Esses ambientes são claramente projetados para atender menos estudantes do que atualmente estão matriculados no colégio, visto que a locomoção no saguão se torna um desafio na hora do intervalo ou na troca de salas por conta da agitação." Esta observação demonstra sensibilidade para questões de organização escolar e seus impactos na rotina educacional, elementos importantes para a formação de uma visão crítica e contextualizada da educação. Segundo Imbernón (2011), a formação docente deve estar intimamente ligada à análise dos contextos sociais e institucionais, pois estes influenciam diretamente as práticas educativas e a construção da identidade profissional do professor.

Essa percepção da diversidade contrasta com as expectativas iniciais das estagiárias sobre o modelo de educação em colégios cívico-militares: "Apesar de ser um colégio cívico-militar, podemos presenciar uma grande diversidade nas turmas, o que foi uma ruptura em nossas expectativas sobre colégios com regimentos militares." Este trecho revela como o estágio proporcionou uma desconstrução de estereótipos e preconceitos, levando a uma compreensão mais nuançada da realidade educacional.

Esse processo de desconstrução de representações prévias é destacado por Tardif (2012) como fundamental na formação docente, uma vez que os saberes profissionais dos professores são plurais e heterogêneos, provenientes de diversas fontes, inclusive da revisão de concepções anteriores à prática.

O relatório detalha as atividades desenvolvidas durante as fases de observação e regência, demonstrando uma preocupação com metodologias ativas e engajadoras. Durante as observações, as estagiárias notaram como a professora regente utilizava

recursos variados, como slides, quizzes virtuais, jogos de tabuleiro e atividades impressas para trabalhar os conteúdos linguísticos.

Tomando como norte as dinâmicas da professora regente, as licenciandas buscaram no momento de suas regências implementar estratégias semelhantes, incorporando elementos lúdicos e tecnológicos, como a roleta virtual para conhecer os alunos, o uso de músicas (como a da família do filme "Encanto" e "Limón y Sal" de Julieta Venegas), e plataformas digitais como Kahoot!, Quizlet e Baamboozle.

Essa abordagem dialoga com os pressupostos da aprendizagem significativa proposta por Ausubel, Novak e Hanesian (1998[1976]), que enfatizam a importância de relacionar novos conhecimentos com conceitos preexistentes na estrutura cognitiva do aluno, utilizando para isso materiais potencialmente significativos.

No ensino de línguas adicionais, a combinação de recursos tecnológicos e lúdicos abre caminho para uma comunicação real e viva, onde os estudantes são convidados a desenvolver suas habilidades comunicativas em situações que refletem o uso autêntico da língua.

Ao examinar detalhadamente as aulas ministradas, percebe-se o cuidado dedicado ao planejamento e o desejo genuíno de criar momentos de aprendizagem que cativem e façam sentido para os estudantes. Esse cuidado não surgiu por acaso, mas como fruto de uma parceria harmoniosa entre as orientações da disciplina, o acompanhamento atento da professora Ana, as possibilidades oferecidas pelo campo de estágio e a participação das licenciandas em formação.

Os planos de aula anexados ao relatório demonstram objetivos claros, estratégias diversificadas e atenção à avaliação contínua.

As licenciandas relataram também alguns dos desafios enfrentados. Elas mencionaram, por exemplo, um episódio em que uma aluna demonstrou resistência à participação:

> Uma das alunas do segundo ano, em dado momento, desistiu de participar das aulas e manifestou isso utilizando um vocabulário mais agressivo. Não direcionado a nenhuma das professoras presentes, mas deixando claro sua intenção para seus colegas igualmente dispersos no conteúdo. No entanto, após uma conversa realizada com muita compreensão e acolhimento por uma das professoras com a estudante secundarista, a situação foi controlada com a estudante secundarista interagindo mais nas aulas (Brasil, 2023)**.**

Este relato demonstra como as estagiárias desenvolveram habilidades de resolução de conflitos e compreenderam a importância do acolhimento e da empatia no processo educativo. A reflexão que se segue é particularmente significativa: "*Em momentos como esse, podemos compreender melhor a diferença dos alunos em sala de aula, onde percebemos que cada um tem a sua realidade, aprende com métodos diferentes e muitas vezes possuem uma grande carência, seja ela social ou emocional*" (Brasil, 2023).

Essa constatação evidencia um amadurecimento profissional, reconhecendo a heterogeneidade dos estudantes e a necessidade de uma abordagem que considere suas individualidades e contextos. Perrenoud (2000) argumenta que uma das competências essenciais para ensinar é a capacidade de administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma, reconhecendo e trabalhando com as diferenças individuais de forma construtiva.

O relatório foi concluído com uma reflexão sobre a experiência vivenciada, destacando como o estágio proporcionou uma compreensão mais profunda da realidade educacional e da diversidade presente nas salas de aula:

> O estágio realizado no Colégio Estadual Cívico-Militar Rayuela foi uma experiência extremamente enriquecedora, repleta de momentos significativos para nós. Ao prepararmos e ministrarmos aulas para um público jovem/adolescente, tivemos a oportunidade de vivenciar uma experiência transformadora. Essa vivência não apenas permitiu a troca de conhecimentos, mas também impulsionou o desenvolvimento de habilidades pedagógicas específicas para ambos mesmo em momentos de dificuldades (Brasil, 2023).

Esta conclusão demonstra como o estágio supervisionado cumpriu seu papel formativo, permitindo às licenciandas desenvolverem não apenas competências técnicas relacionadas ao ensino de língua espanhola, mas também habilidades interpessoais e uma visão mais ampla do processo educativo. Nóvoa (2009) enfatiza que a formação de professores deve passar por dentro da profissão, valorizando a prática e a reflexão sobre a prática como elementos constitutivos do fazer docente.

A análise do relatório de estágio apresentado pelas participantes revela a relevância dessa experiência formativa. O documento evidencia como o estágio supervisionado proporciona um espaço fundamental para a articulação entre teoria e prática, permitindo aos futuros professores confrontarem seus conhecimentos acadêmicos com a realidade escolar. Schön (1997) denomina esse processo como

"reflexão-na-ação", em que o profissional, ao se deparar com situações de incerteza e singularidade, desenvolve novos raciocínios, novas formas de compreender e novas maneiras de agir.

As observações sobre diversidade, inclusão e respeito às diferenças demonstram uma sensibilidade fundamental para a prática docente contemporânea. As estratégias pedagógicas implementadas revelam criatividade e preocupação com o engajamento dos estudantes. Os desafios enfrentados e as soluções encontradas evidenciam o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e adaptação.

O estágio, conforme documentado no relatório, cumpriu seu papel de proporcionar às licenciandas "um momento de aprendizado, reflexão e inserção na realidade do profissional de educação de língua estrangeira" (Brasil, 2023), contribuindo significativamente para sua formação profissional e pessoal. Esta análise reforça a importância dessa etapa formativa e oferece uma compreensão sobre os processos de ensino-aprendizagem em contextos reais, servindo como referência para reflexões sobre a formação docente e a prática educativa em línguas adicionais.

3.7 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

A partir da triangulação dos dados apresentados, buscamos construir uma análise integrada que articula os dados provenientes da análise documental, das entrevistas semiestruturadas, dos registros das oficinas, dos objetos de ensino elaborados, do acompanhamento das orientações, da prática de estágio e das reflexões sistematizadas nos relatórios finais. Esse processo permitiu compreender, de maneira abrangente, como os licenciandos em Letras se apropriaram das TD ao longo do percurso formativo.

Inicialmente, a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso revelou uma abordagem restrita das TD no currículo, uma vez que sua presença formal está circunscrita na ementa de apenas uma disciplina – Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II – no quarto ano do curso. Esse dado evidencia que o currículo não promove uma integração transversal e contínua das tecnologias, fato que reflete um padrão historicamente documentado na literatura sobre formação docente (Gatti; Barreto, 2009).

Contudo, como alguns participantes mencionaram o uso de tecnologias por parte dos professores, optamos por analisar os planos de ensino.

> *A professora Ana apresentou para gente alguns aplicativos [...]: Kahoot, Canva, SlidesGo — que eu não conhecia mesmo. Para mim foram bem interessantes.*
> *Ah, sim, foi no primeiro ano com a professora Candora, na disciplina de Leitura e Produção de Texto. Trabalhamos a parte dos multiletramentos.*
> *Foi com a Blanca. Ela trabalhava muito com o site da Unioeste, com blog, com hipertexto, e um teórico que ela falava muito era o Lévy.*

Observamos que apenas nas disciplinas ministradas durante o período da pandemia do COVID-19 havia alguma referência ao tema, especialmente relacionada ao uso da plataforma Microsoft Teams, adotada pela universidade para dar aulas no ERE. No entanto, não foi possível analisar todos os planos do período, pois o curso não ofertou todas as disciplinas da grade durante o ERE.

Corroborando esses achados, as entrevistas com os licenciandos indicaram percepções que refletem as lacunas curriculares identificadas. Os participantes relataram que, durante a formação inicial, o contato com as TD ocorreu de forma pontual, limitado, na maioria das vezes, à projeção de slides por parte dos professores. Destacaram, ainda, a ausência de discussões sistemáticas sobre como utilizar essas TD de maneira pedagógica, bem como a falta de orientações práticas que os capacitassem para integrar esses recursos em suas futuras práticas docentes. Como salientaram alguns dos entrevistados, as experiências mais significativas ocorreram em disciplinas práticas ou no próprio estágio, sendo escassas as oportunidades de formação específica ao longo do curso (Mishra; Koehler, 2006; Tondeur et al., 2017).

> *Para mim foi uma forma muito interessante, porque eu não conhecia mesmo nenhum outro aplicativo para desenvolver as aulas de forma mais interessante [...]. Quando ela apresentou, isso abre a nossa mente para uma nova forma de dar aula. (Isabel)*

> *Só no estágio do ano passado, no terceiro ano. [...] Não eram instruções de como utilizar, era o professor utilizando. (Miguel)*

> *Uma professora que pegou mesmo para ensinar a gente [a usar pedagogicamente] não teve. Eu não me lembro. (Isabel)*

> *Eles usavam, mas não ensinaram como usar pedagogicamente. (Miguel)*

Apenas uma das participantes relatou ter tido contato mais direto com o uso das TD durante sua participação no PIBID.

> *Eu tive contato primeiro no PIBID, e era fazendo joguinhos, essas coisas, mas era outro aplicativo e eu não lembro o nome dele.(Alfonsina)*

Contudo, mesmo sem conseguir explicitar de forma aprofundada a natureza pedagógica desse uso, suas produções se destacaram por apresentar maior consistência na articulação entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, conforme os pressupostos do modelo TPACK (Mishra; Koehler, 2009), além de evidenciarem práticas situadas nos níveis mais avançados do modelo SAMR (Puentedura, 2013), especialmente nas etapas de modificação e redefinição. Esses dados corroboram a análise de que, apesar da ausência de uma abordagem sistemática sobre as TD na formação inicial, aspecto também evidenciado por outros participantes, experiências práticas, ainda que pontuais, podem favorecer a construção de saberes tecnopedagógicos mais complexos e alinhados às demandas do ensino contemporâneo, como discutido em outras seções deste trabalho.

Ao realizarmos a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e cotejá-la com os dados provenientes das entrevistas, identificamos uma primeira inconsistência. Embora o PPP do curso apresente referência às TD em apenas uma disciplina — Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e Respectivas Literaturas II —, os acadêmicos, por sua vez, relataram que o uso das TD esteve presente em algumas disciplinas do núcleo específico. No entanto, em determinado momento de suas narrativas, eles também mencionaram experiências relacionadas ao uso de tecnologias em disciplinas do eixo comum.

Diante desse dado, realizamos a análise dos planos de ensino das respectivas disciplinas em anos anteriores. Observamos, entretanto, que grande parte dessas disciplinas foi ofertada durante o período de ERE, no qual o uso das TD era condição obrigatória, não havendo alternativas que prescindissem desses recursos.

> *Só línguas. Os professores utilizavam o Teams para dar aula, porque era meio que obrigatório, mas coisas diferentes os aplicativos essas coisas não. Eles deram um jeito de passar o que eles faziam em aula para o PowerPoint. Só isso. (Alfonsina).*

Essa circunstância, portanto, limitou a possibilidade de identificar se o uso das tecnologias estava efetivamente integrado a uma proposta pedagógica ou se era apenas uma exigência circunstancial. Além disso, não foi possível aprofundar a análise comparativa, uma vez que os participantes pertenciam a diferentes turmas e anos de ingresso, o que resultou em percursos formativos distintos e, consequentemente, em diferentes níveis de exposição e apropriação das TD.

Essa incongruência nos dados evidencia um aspecto relevante do processo formativo: a ausência de diretrizes explícitas sobre a integração das TD no currículo faz com que sua inserção dependa diretamente da iniciativa de cada docente. Tal constatação corrobora a análise de Bonilla e Pretto (2015), para quem, na falta de uma orientação institucional clara, a mediação das tecnologias nas práticas formativas ocorre de maneira heterogênea, refletindo as concepções, os conhecimentos e as escolhas individuais dos professores.

Esse cenário reafirma o descompasso já identificado entre o que preconizam as diretrizes nacionais que norteiam a formação docente, como as DCN, a BNCC e a BNC-Formação, e sua efetiva materialização no currículo. Tais documentos enfatizam a necessidade de que os futuros professores desenvolvam competências que articulem, de forma crítica, reflexiva e pedagógica, o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, o que, à luz dos dados analisados, não se configura de modo sistemático e consistente na formação investigada.

Na sequência, ao analisarmos os registros produzidos durante as oficinas formativas, constatamos que os licenciandos apresentaram avanços progressivos no desenvolvimento de competências digitais, especialmente no que se refere à elaboração de materiais didáticos multimodais. As aulas configuraram-se como espaços de experimentação e apropriação de diferentes TD, possibilitando que os participantes explorassem recursos para diferentes propósitos pedagógicos, o que contribuiu para a ampliação de seus repertórios tecnopedagógicos.

Observamos, entretanto, que a apropriação desses recursos se distribuiu de forma heterogênea entre os participantes. Parte das produções apresentou características predominantemente instrumentais e técnicos, centradas na substituição de recursos tradicionais analógicos. Por outro lado, um número mais reduzido de propostas evidenciou avanços qualitativos, alinhando-se aos níveis mais elevados dos modelos SAMR e TPACK, nos quais a tecnologia não apenas substitui,

mas redefine práticas pedagógicas, potencializando processos de ensino e aprendizagem.

Essa dissonância pode ser compreendida à luz das múltiplas identidades digitais descritas na literatura, como os conceitos de "residentes" e "visitantes digitais" (White; Le Cornu, 2011), bem como pela crítica ao determinismo geracional presente na ideia de “nativos digitais 2.0” (Bennett; Maton, 2010). Em vez de uma rejeição absoluta das TD, o que se observa são processos de apropriação complexos, muitas vezes marcados por ambivalências, que desafiam interpretações homogêneas sobre o engajamento tecnológico das novas gerações.

Este dado sugere que, mesmo diante de percepções subjetivas de resistência ou insegurança, as experiências vivenciadas nas oficinas foram capazes de mobilizar saberes e competências que se materializaram em ODEA. Tal mobilização evidencia que, quando os futuros docentes são inseridos em práticas formativas que articulam intencionalmente os modelos de TPACK (Mishra; Koehler, 2009) e SAMR (Puentedura, 2013), eles são capazes de superar barreiras iniciais, ressignificar suas crenças sobre o uso das tecnologias e transformar essas experiências em práticas pedagógicas concretas.

Esse percurso formativo foi reforçado durante o acompanhamento das orientações, que evidenciou um movimento de transição dos licenciandos, do uso técnico-operacional para uma apropriação mais pedagógica das TD. As discussões nas reuniões iniciais centraram-se majoritariamente em como operar as ferramentas, mas, progressivamente, passaram a enfocar estratégias didáticas e possibilidades metodológicas, demonstrando uma evolução na compreensão sobre o papel das tecnologias no ensino de línguas. As orientações também revelaram tensões geradas pelas limitações estruturais das escolas-campo, especialmente no que tange à conectividade e ao acesso a dispositivos, fato que demandou adaptações constantes dos planos de aula.

A prática de estágio, por sua vez, configurou-se como um momento-chave para a consolidação dos conhecimentos construídos. As intervenções pedagógicas realizadas demonstraram uma mobilização efetiva das TD, principalmente na utilização de recursos audiovisuais, plataformas de jogos educativos e recursos de autoria digital. Observamos que, nas atividades desenvolvidas, os licenciandos buscaram articular elementos culturais, linguísticos e tecnológicos, favorecendo a construção de aprendizagens significativas.

Por fim, as reflexões sistematizadas nos relatórios de estágio evidenciaram uma tomada de consciência por parte dos acadêmicos sobre os desafios e as potencialidades do uso das TD no ensino de línguas. As análises destacaram que, apesar das limitações do curso no que diz respeito à formação tecnológica, as experiências vivenciadas no estágio, mediadas pelas oficinas e pelas orientações, foram fundamentais para que os licenciandos percebessem as TD não apenas como suporte, mas como elementos constitutivos de práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e contextualizadas.

Evidenciamos, portanto, por meio dessa análise, uma trajetória formativa marcada por tensões estruturais, avanços pontuais e conquistas progressivas na integração das TD, revelando que, embora o currículo formal ainda apresente lacunas, as ações formativas complementares como oficinas, cursos, eventos, PIBID, orientações e estágios têm se configurado como espaços potentes para o desenvolvimento das competências digitais pedagógicas dos futuros professores de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este percurso investigativo, reafirmamos nosso compromisso com uma formação docente que responda, de forma crítica e reflexiva, às exigências de uma sociedade cada vez mais atravessada pelas tecnologias digitais. Este estudo, ancorado na pesquisa-ação crítico-colaborativa, teve como ponto de partida as inquietações da minha própria trajetória acadêmica e profissional sobre como as TD são (ou não) efetivamente incorporadas à formação inicial de professores de línguas, particularmente no curso de Letras da instituição investigada.

Nossa pergunta norteadora (se e como a integração das TD pode se constituir como possibilidade de reflexão, ressignificação e transformação das práticas pedagógicas na formação inicial) guiou cada etapa deste trabalho. Essa questão emergiu da constatação de um cenário no qual, embora as diretrizes nacionais (DCN, BNCC e BNC-Formação) apontem para a centralidade das competências digitais na formação docente, os currículos ainda se mostram marcadamente fragmentados e pouco aderentes a essa demanda. Essa inquietação decorre não apenas do descompasso entre os pressupostos normativos e as práticas formativas, mas também da realidade vivenciada, sobretudo, durante a pandemia do COVID-19, quando professores, estudantes e famílias, muitas vezes sem preparo, precisaram aprender rapidamente a utilizar as tecnologias para garantir a continuidade das atividades escolares. Observamos, ainda, que a familiaridade com dispositivos digitais não se traduz, necessariamente, em apropriação crítica da cultura digital ou em seu uso pedagógico.

Fiel ao nosso objetivo central (analisar os processos e os impactos de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa na construção de práticas pedagógicas integradas às TD), organizamos a investigação em cinco eixos articulados. Inicialmente, realizamos a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de Letras, seguida da escuta ativa dos licenciandos por meio de entrevistas, da realização de oficinas formativas, da análise dos ODEA elaborados e, por fim, da reflexão sistemática sobre os impactos formativos produzidos.

O delineamento metodológico, sustentado na abordagem qualitativa de natureza interpretativista, na pesquisa-ação crítico-colaborativa e na Análise Textual Discursiva (ATD), foi fundamental não apenas como instrumento analítico, mas como

eixo formativo capaz de provocar deslocamentos nas práticas e concepções dos participantes envolvidos, inclusive nas nossas, enquanto pesquisadoras e formadoras. A triangulação dos dados: documentos institucionais, registros no diário de campo, entrevistas e produções dos licenciandos; fortaleceu tanto a robustez analítica quanto a dimensão colaborativa da pesquisa.

Ao retomarmos os principais achados, destacamos, em primeiro lugar, a centralidade das trajetórias tecnológicas pessoais dos participantes, profundamente marcadas por experiências desiguais, tanto em termos de acesso quanto de apropriação crítica das TD. Embora a maioria dos licenciandos demonstrasse domínio no uso cotidiano de ferramentas digitais, esse domínio não se traduzia, inicialmente, em competências pedagógicas ou reflexivas, evidenciando a lacuna existente entre o uso social da tecnologia e sua transposição para o campo educativo.

Na sequência, a análise da formação tecnológica oferecida durante a graduação revelou um cenário de inserção pontual e pouco sistematizada das TD, geralmente restrita às disciplinas de estágio e práticas de ensino. Esse dado confirma a permanência de um modelo formativo fragmentado, que se distancia dos pressupostos defendidos por Mishra e Koehler no modelo TPACK e pelas proposições de integração progressiva e significativa expressas no modelo SAMR.

Quando examinamos a aplicação das tecnologias nas práticas pedagógicas dos licenciandos, particularmente nas oficinas e no desenvolvimento dos ODEA, identificamos avanços importantes. Ainda que uma parte significativa das produções tenha se situado nos níveis de Substituição e Ampliação do modelo SAMR, registros relevantes apontaram movimentos que alcançaram os níveis de Modificação e, em menor escala, de Redefinição, indicando uma apropriação mais criativa e transformadora das TD.

Destacamos, como elemento central desse processo, que tais avanços não ocorreram de forma espontânea, mas resultaram diretamente da mediação sistemática proporcionada pela pesquisa-ação e pela orientação no contexto do estágio supervisionado. A atuação da professora Ana, em articulação com os princípios da pesquisa-ação, foi fundamental na promoção de espaços de reflexão coletiva, experimentação e análise crítica, os quais favoreceram significativamente a construção de conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e didáticos. Esse movimento formativo permitiu que os participantes ressignificassem suas práticas,

desenvolvendo competências alinhadas às demandas da cultura digital e aos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa.

As experiências desenvolvidas no estágio supervisionado corroboraram essa análise. Observamos que, à medida que os licenciandos se sentiam mais seguros quanto ao uso pedagógico das tecnologias, suas propostas tornaram-se mais criativas, sensíveis às realidades dos alunos e pedagogicamente fundamentadas. Este aspecto foi particularmente evidente na elaboração dos planos de aula, no uso de recursos digitais interativos e nas reflexões registradas nos diários de campo.

Diante desse conjunto de achados, reafirmamos a necessidade de reestruturar a formação inicial de professores de Letras no contexto investigado. Entendemos que essa reestruturação deve ir além de intervenções pontuais e superar o modelo vigente, no qual as discussões sobre as TD ainda ocupam um lugar periférico na matriz curricular. Defendemos, portanto, que a integração das TD não pode ser tratada como um componente acessório ou uma estratégia metodológica isolada, mas como uma dimensão constitutiva e indissociável da prática docente, que deve estar presente desde os primeiros períodos do curso. Essa perspectiva implica compreender a tecnologia não apenas como ferramenta, mas como elemento estruturante dos processos de ensinar e aprender na contemporaneidade, em consonância com os princípios da cibercultura, dos multiletramentos e das práticas pedagógicas mediadas digitalmente, fundamentos que atravessam as reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho.

Do ponto de vista das contribuições, este estudo oferece elementos para repensar a formação de professores tanto no âmbito institucional quanto no campo mais amplo das políticas educacionais. Evidenciamos que a integração efetiva das TD requer não apenas mudanças curriculares, mas também a construção de uma cultura formativa que valorize a reflexão crítica, a colaboração, a autonomia, e a criatividade, aspectos indispensáveis para um ensino de línguas alinhado às demandas do século XXI.

No plano metodológico, reafirmamos que a adoção da pesquisa-ação crítico-colaborativa, em articulação com a Análise Textual Discursiva, se mostrou potente não só como estratégia investigativa, mas também como dispositivo formativo, capaz de mobilizar os participantes para a transformação de suas práticas e de seus olhares sobre o processo educativo.

Reconhecemos, contudo, as limitações inerentes a esta pesquisa. A realização da intervenção em um período relativamente curto, somada ao número reduzido de encontros formativos, impôs restrições tanto no aprofundamento das práticas dos licenciandos quanto nas possibilidades de acompanhamento longitudinal dos seus processos de desenvolvimento. Além disso, o contexto de transição pós-pandemia impactou diretamente a dinâmica institucional, uma vez que tanto a universidade, lócus da pesquisa, quanto a escola, onde desenvolvemos a maior parte do estudo, passaram por um período de reestruturação, o que demandou tempo até a retomada plena das atividades presenciais e a reabertura dos espaços formativos para a comunidade acadêmica e escolar. Esses fatores, embora não comprometam a validade dos achados, delimitam o escopo das análises e sinalizam a necessidade de pesquisas futuras com acompanhamento em períodos mais extensos e contextos mais estáveis.

A partir dessas reflexões, projetamos como desdobramentos futuros a necessidade de pesquisas que ampliem o escopo geográfico e institucional, abarcando outros cursos de formação inicial, universidades e contextos formativos. Sugerimos também a realização de estudos longitudinais, que acompanhem, por exemplo, os egressos em sua inserção profissional, capazes de aprofundar a compreensão sobre a inter-relação entre formação docente, práticas pedagógicas e tecnologias digitais.

Encerramos este trabalho reafirmando que as tensões entre tradição e inovação seguem estruturando os desafios da formação inicial docente. Entretanto, os movimentos de reflexão crítica e colaboração, quando intencionalmente mobilizados, se mostram capazes de desencadear processos formativos que transcendem a reprodução de modelos tradicionais, possibilitando a ressignificação das práticas e a construção de horizontes pedagógicos mais criativos, inclusivos e socialmente comprometidos.

Por fim, este percurso investigativo também nos transformou enquanto formadoras e pesquisadoras. A experiência com a pesquisa-ação ampliou nossa compreensão sobre os desafios da integração das TD, fortaleceu nossa convicção na potência da construção coletiva do conhecimento e reafirmou que formar professores para um mundo digital exige mais do que ensinar aplicativos; exige cultivar a criticidade, fomentar a criatividade e sustentar o compromisso com a aprendizagem significativa. Concluímos, portanto, não com um ponto final, mas com uma vírgula que

sinaliza novos caminhos de investigação, intervenção e transformação no campo da formação docente e do ensino de línguas mediado por tecnologias.

No que se refere à integração das TD, faz-se necessário retomar o percurso investigativo e sintetizar as principais contribuições desta pesquisa. O estudo teve como ponto de partida a constatação de um descompasso entre as políticas educacionais que orientam a inserção das TD na formação docente e as práticas efetivamente desenvolvidas nos cursos de licenciatura em Letras. Verificou-se que, embora as diretrizes nacionais enfatizem a importância do uso pedagógico das tecnologias, sua incorporação nos currículos ocorre, em grande medida, de forma pontual e fragmentada.

Nosso objetivo central foi analisar o processo e os impactos de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa desenvolvida na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Língua Espanhola, buscando compreender as aprendizagens, reflexões e práticas pedagógicas construídas pelos acadêmicos do curso de Letras no contexto da integração das TD. Os objetivos específicos, articulados de forma progressiva, nos permitiram examinar documentos curriculares, compreender as percepções dos licenciandos, identificar e analisar recursos tecnológicos, avaliar os objetos digitais produzidos e refletir sobre os impactos formativos observados.

O percurso investigativo foi estruturado a partir de uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, alicerçada na pesquisa-ação crítico-colaborativa e na Análise Textual Discursiva, metodologia que se fez condizente para os objetivos traçados. A triangulação metodológica, articulando entrevistas, registros no diário de campo, análise documental e observações das práticas pedagógicas, possibilitou construir uma compreensão que revelou a complexidade dos processos formativos e as tensões existentes entre o discurso institucional e as práticas concretas de ensino, ou seja, os processos que permeiam a formação docente.

A presente tese explorou a interseção entre a formação inicial de professores e o uso das TD como um componente essencial do cenário educacional contemporâneo. Ao longo deste estudo, foram abordadas questões cruciais relacionadas à preparação de futuros educadores para uma realidade caracterizada por um ambiente de aprendizado em constante evolução, impulsionado pelo avanço tecnológico. As conclusões extraídas deste trabalho destacam diversas considerações fundamentais:

Em primeira análise, observamos que, no contexto investigado, a formação inicial de professores necessita de revisão e atualização para incorporar, de maneira mais orgânica e abrangente, as TD. Os licenciandos demonstraram familiaridade limitada com os conceitos teóricos sobre TD, e embora utilizassem tecnologias em seu cotidiano, enfrentaram dificuldades significativas para transpor esse conhecimento para práticas pedagógicas reflexivas e inovadoras. Cabe ressaltar que está em vigor um novo PPP que possivelmente promova uma melhor integração das TIC, embora tal documento não tenha sido objeto de análise na presente pesquisa, pois os participantes se graduaram no PPP antigo.

As trajetórias tecnológicas pessoais dos participantes indicaram experiências desiguais e, muitas vezes, marcadas por uma formação escolar tradicional, com pouco ou nenhum incentivo ao uso crítico das tecnologias. A formação universitária, por sua vez, manteve essa tendência, oferecendo contato com TD apenas em momentos isolados, geralmente vinculados às disciplinas de estágio. Durante a intervenção, percebemos que, mesmo preferindo abordagens tradicionais, os licenciandos conseguiram elaborar propostas didáticas utilizando recursos digitais, com apoio constante da professora Ana. Esses momentos foram cruciais para fomentar a construção de novos saberes pedagógicos e tecnológicos.

A experiência formativa analisada demonstrou que houve uma evolução significativa nas competências técnicas dos acadêmicos, acompanhada de mudanças em suas concepções pedagógicas. Progressivamente, os participantes passaram a compreender as TD não apenas como ferramentas, mas como aliadas na promoção de aprendizagens significativas, sendo capazes de relacionar seus conhecimentos de conteúdo, pedagogia e tecnologia, conforme o modelo TPACK. As produções realizadas e as análises segundo o modelo SAMR evidenciaram que, embora ainda incipientes, houve tentativas reais de reconfiguração das práticas de ensino.

As práticas desenvolvidas durante o estágio supervisionado indicaram que o uso das TD, mesmo quando limitado, serviu como catalisador de reflexões sobre o fazer docente. A análise dos planos de aula, dos objetos digitais e dos relatos reflexivos revelou que, à medida que os acadêmicos se sentiam mais seguros, suas propostas tornavam-se mais criativas e contextualizadas, respeitando os interesses e realidades dos alunos da educação básica. Ainda assim, reconhecemos que a presença das tecnologias no curso de Letras investigado segue sendo periférica e que

a formação oferecida carece de maior sistematização e transversalidade quanto às competências digitais.

Com base nos achados, apontamos que a formação inicial de professores de Letras deve passar por uma reestruturação curricular que contemple as TD de maneira transversal e integrada desde os primeiros períodos do curso. É urgente romper com a lógica fragmentada que restringe o ensino sobre tecnologias às disciplinas de estágio e práticas de ensino. Além disso, destacamos que as instituições de ensino superior, as políticas curriculares e os formadores precisam se comprometer com a promoção de experiências imersivas em contextos digitais e com a formação continuada dos docentes da universidade.

Reconhecemos, contudo, que esta investigação apresenta limitações importantes. O estudo foi realizado em uma única instituição pública de ensino superior, com uma amostra reduzida de participantes e em um contexto de pós-pandemia, no qual as experiências de ERE influenciaram as percepções e práticas dos licenciandos. A intervenção contou com apenas seis encontros formativos, o que limita a observação de mudanças mais profundas. Além disso, nossa atuação enquanto pesquisadora e formadora exige atenção contínua à reflexividade e ao cuidado ético na interpretação dos dados.

Apesar dessas limitações, acreditamos que os resultados obtidos contribuem para o campo da formação docente, tanto por oferecerem subsídios teóricos e metodológicos, quanto por apontarem caminhos para pesquisas futuras. Sugerimos investigações que ampliem o escopo institucional e geográfico, que acompanhem longitudinalmente os egressos em sua inserção profissional, bem como estudos que adotem outras abordagens teóricas para aprofundar a compreensão das relações entre formação, práticas pedagógicas e tecnologias digitais.

Refletindo sobre a formação docente e as TD, reafirmamos que as tensões entre tradição e inovação ainda marcam fortemente o cotidiano das licenciaturas. No entanto, a reflexão crítica e colaborativa sobre o uso das tecnologias pode servir como elemento mediador de transformações significativas, capazes de ressignificar práticas e ampliar horizontes formativos. É fundamental reconhecer que formar professores para um mundo digital exige mais do que ensinar o uso de ferramentas: demanda a construção de uma cultura pedagógica que valorize a criatividade, a criticidade e o compromisso com a aprendizagem significativa.

Por fim, concluímos que esta trajetória investigativa nos proporcionou uma releitura dos processos formativos aos quais estamos vinculados. Durante o percurso, dialogamos com os participantes, enfrentamos desafios metodológicos e consolidamos espaços coletivos de construção de conhecimento. Mantemos novas questões de investigação e reconhecemos que a formação docente constitui um processo contínuo de reconfiguração. Consequentemente, entendemos que esta pesquisa não conclui um ciclo; inaugura novas possibilidades e nos impele a prosseguir em ações de reflexão, intervenção e construção colaborativa de práticas educacionais alinhadas ao uso crítico de tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

[Autoria omitida para preservar o anonimato dos participantes da pesquisa]. **Relatório de estágio supervisionado em Letras. Cascavel, 2023.**

AIRES, Ângela Maria Leite. **Letramento digital e formação de professores**: práticas docentes com a ferramenta interativa Jamboard. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29602/1/ÂngelaMariaLeiteAires_Dissert.pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

ALAVA, Seraphin. As práticas em comunáutica no centro da aprendizagem online. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n.121, p. 1089-1113, out.-dez. 2012.

ALMEIDA, Danielly de. **Representações de professores de língua inglesa sobre o uso de tecnologias para o ensino:** (Re)Significações e movimentos de mudança. 2017. 162f. Dissertação de Mestrado (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2017.

ALMEIDA, Wallace Carriço de. **Atos de currículo na perspectiva de App-Learning**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ.

ALVES, Rafaela de S. **Motivação, afetividade e aprendizagem de inglês em um processo gamificado no ensino fundamental**. 2017. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté (Unitau), Taubaté, 2017.

ARMSTRONG, Martin. **How Many Websites Are There?** 2021. Disponível em: https://www.statista.com/chart/19058/number-of-websites-online/. Acesso em: 02 out. 2021.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. Brasília: ANFOPE, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 22 maio 2025.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 2000.

AUSUBEL, David Paul**. Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 1998.

BACICH, Lilian. Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 7, 2016.

BACICH, Lilian. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 129–152.

BARROS, Maria José et al. Inclusão Digital e Educação: equidade e acesso. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 2, p. 124-149, jul./dez., 2023. Disponível em: https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/120/119. Acesso em: 14 dez. 2024.

BATISTA, Silvia Cristina F. *Mobile learning*: reflexões sobre o tema. In: **VII Congresso Integrado de Tecnologia da Informação**, Campos dos Goytacazes, RJ 2012. Disponível em: http://plataforma.nie.iff.edu.br/projetomlearning/arquivos/mobile%20learning_CITI_2012.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

BATISTA, Thayná Souto; PAIVA, Taís Monteiro de; LIMA, Gabriela Silva Araújo; SANTOS, Rodiney Marcelo Braga dos. O infográfico como ferramenta dinâmica para o ensino: um relato de experiência. In: **Congresso Nacional De Educação – CONEDU,** 2024. Anais [...]. [S. l.]: Editora Realize, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID9217_TB5204_25102024225716.pdf. Acesso em: 15 fev. 2024.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

BENNETT, Sue; MATON, Karl. Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students' technology experiences. **Journal of computer assisted learning**, Oxford, v. 26, n. 5, p. 321-331, 2010.

BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson. Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação. In: BONILLA, Maria Helena; PRETTO, Nelson. **Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação**. Em Aberto, Brasília, v. 28, n. 94, p. 23-40, 2015b. Disponível em: https://gedai.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/10/revista_completa_em_aberto_94_marcoswachowicz.compressed-1.pdf Acesso em: 23 set. 2023.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499–521, maio/ago. 2015a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v33n2/2175-795X-rp-33-2-00499.pdf . Acesso em: 25 maio 2023.

BOYLE, Tom. The design of learning objects for pedagogical impact. In: LOCKYER, Lori. **Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects**: Issues, Applications, and Technologies. Hershey: IGI Global, 2009. p. 391-407.

BRAGA, Denise Bertoli. **Ambientes digitais**: reflexões teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.839. Atualizada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 set. 2001, Seção 1e, p. 50.

BRASIL. Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 6 abr. 2020. Seção 1, p. 66. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-376-de-3-de-abril-de-2020-251289119. Acesso em: 11 jun.2020.

BRASIL. Portaria nº 244, de 17 de junho de 2020. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação. Brasília, DF, 6 abr. 2020. Seção 1, p. 62. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 11 jun.2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Documento de Área: Linguística e Literatura. Brasília: CAPES, 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002, Seção 1, pp. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50.

BROWN, Cheryl; CZERNIEWICZ, Laura. Debunking the 'digital native': beyond digital apartheid, towards digital democracy. **Journal of computer assisted learning**, v. 26, n. 5, p. 357-369, 2010.

BRUMFIT, Christopher. Teacher professionalism and Research. In: COOK, Guy; SEIDLHOFER, Barbara (eds.). **Principles and Practice in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1995.

BRUNS, Axel. **From Prosumer to Produser**. [S.l.: s.n.].Disponível em: https://snurb.info/files/2014/From%20Prosumption%20to%20Produsage.pdf. Acesso em: 24 out. 2021.

BRUNS, Axel. **Blogs, Wikipedia, Second Life, and beyond**: from production to produsage. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

BURSTON, Jack. Twenty years of MALL project implementation: A meta-analysis of learning outcomes. **ReCALL**, v. 27, n. 1, p. 4-20, 2015.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **DELTA**: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE**, 3., 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006.

CÂMARA, Louize Lidiane Lima de Moura. **Práticas de letramento digital de professores em formação**: demandas, saberes e impactos. 2013. 270f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2013.

CAMAS, Nuria Pons Vilardell; BRITO, Glaucia da Silva. Metodologias ativas: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 52, p. 311-336, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v17n52/1981-416X-rde-17-52-311.pdf Acesso em: 24 nov. 2023.

CARDOSO, Janaína da Silva. Professores da geração Y: mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. **(Con)textos linguísticos**, Vol 7 (8.1), p. 199-209, Vitória, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6013/4407

CARDOSO, Janaína da Silva. Formação crítica de professores na/para a cibercultura. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lilia Aparecida Costa

(orgs.). **Cultura digital, educação e formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Pontocom, 2022. v. 1, p. 175–195.

CARNEIRO, Raquel. **Informática na educação**: representações sociais do cotidiano. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Formação Docente na era da Mobilidade: metodologias e aplicativos para envolver os alunos rentabilizando os seus dispositivos móveis. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 11, n. 01, p. 25-36, 2018.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Indicadores de qualidade de Sites Educativos. **Cadernos SACAUSEF** – Sistema de Avaliação Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação, n. 2, p. 55-78, 2006. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5922/1/Indicadores%20de%20Qualidade%20de%20Sites%20-SACAUSEF%20-AAC.pdf Acesso em: 19 out. 2020.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. (org.). **Apps para dispositivos móveis. Manual para professores, formadores e bibliotecários**. Lisboa: Ministério da Educação, DGE, 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316/31202. Acesso em: 25 jan. 2022.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim; SIMÕES, Alcino; SILVA, João Paulo. **Indicadores de Qualidade e de Confiança de um Site**. 2005. Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/7774. Acesso em: 25 jan. 2022.

CAVALCANTI, Isabella Macário Ferro. **Tecnologias em tempos de isolamento social [recurso digital]**. 1 ed. Vol.7. Belém: RFB Editora, 2020.

CASCAVEL. **Resolução nº214/2015 –CEPE**, de 10 de dezembro de 2015. Disponível em: https://midas.unioeste.br/sgav/arqvirtual#/detalhes/?arqVrtCdg=8600. Acesso em: 11 set. 2024.

CASTELLS, Manuel. **Fim de milênio**: A Era da Informação-vol. 3. Editora Paz e Terra, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da Internet**: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

CASTELLS, Manuel. A Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Orgs.). **A sociedade em rede**: do conhecimento à acção política. Conferência. Belém: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; *et al*. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v.66 n.1, Spring, 1996.

CETIC.BR. TIC Domicílios 2022: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**. São Paulo: Comitê Gestor

da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/. Acesso em: 22 set. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perspectivas em LA: uma visão histórica. In: SALIÉS, Tânia Mara Gastão; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti Cunha (Org.). **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. Campinas: Pontes, 2008. p. 17-32.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Currículo de referência em tecnologia e computação**: da educação infantil ao ensino fundamental [recurso eletrônico]. São Paulo: CIEB, 2020.

CIBOTTO, Rosefran Adriano Gonçales; OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: uma revisão teórica. **Imagens da Educação**, Campo Mourão, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.34615. Acesso em: 25 maio 2024.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. Londres: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.). **Letramento digital:** Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. Tecnologia durante o confinamento. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (orgs). **Tecnologias Digitais e Escola**. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20.

COSTA, Elenilson. **Jogos para desenvolvimento linguístico**. 5 nov. 2024. Disponível em: https://escolasdisruptivas.com.br/glossario/jogos-para-desenvolvimento-linguistico/. Acesso em: 14 dez. 2024.

COSTA, Douglas Pereira da; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Formação de professores para a cultura digital: elementos em perspectivas diferentes da visão instrumental. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, e21276, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: 24 maio 2025. DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.18.21276.070.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Orientações para elaboração de trabalhos acadêmicos (Monografias, Dissertações e Teses), conforme NBR** 14724:2005. Disponível em http://projetos.unioeste.br/pos/media/File/letras/estruturas_da_dissertacao_tese_2013.pdf. Acesso em: 02 ago. 2020.

COUTINHO, Clara Pereira. TPACK: em busca de um referencial teórico para a formação de professores em tecnologia educativa. **Revista Paidéi@**, Santos: Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES Virtual, v. 2, n. 4, jul. 2011. Disponível em: http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br. Acesso em: 20 abr. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências de formação do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DACOLTIVO, Fernanda. **Formação continuada e uso das TICs para a produção de texto nas aulas de Língua Espanhola.** 2017. 199f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (eds). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DROGUI, Amábile Piacentine. **Interação no meio virtual e ensino de línguas**: análise de uma proposta para a formação de professores de língua espanhola. 2014. 137 f. Dissertação. Mestrado Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação.** Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FABRÍCIO, Bianca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FADINI, Karina Antonia. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI**: os papéis da língua e da tecnologia. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

FAGERJORD, Anders. **Toward app studies. 2012.** Disponível: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34193/1/FagerjordAppstudiesIR13.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

FALCÃO, Patrícia Mirella de Paulo; MILL, Daniel. O docente em formação e o docente formador: uma visão sobre a tecnologia digital na grade curricular. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 14, n. 2, s1, p. 745-771, 2019. Disponível em: https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7202 Acesso em: 11 jan. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483–502, dez. 2005. DOI: [10.1590/S1517-97022005000300011](https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011). Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF](https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF . Acesso em: 2 mar. 2023.

FEIJÓ-QUADRADO, Caroline Gonçalves; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Currículo, Tecnologias Digitais e Ensino (de Línguas): o que podemos esperar da Formação Inicial de Professores? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-25, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762024000100253&script=sci_arttext Acesso em: 10 out. 2024.

FERDIG, Richard E.; PYTASH, Kristine E. (Eds). **What Teacher Educators Should Have Learned from 2020**. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2021. Disponível em: https://www.learntechlib.org/p/219088/. Acesso em: 25 out. 2021.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Daisy Oliveira da Costa Lima; COUTO, Edvaldo Souza. *In*: PRETTO, Nelson [Org.]. **Tecnologias e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível: https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 28 out. 2024.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. Ambientes Computacionais e Telemáticos na Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. *In*: PRETTO, Nelson de Luca. **Tecnologias e Novas Educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília: UNESCO, 2009.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Fernanda Santana. **Formação docente e os desafios do letramento digital**: (re)construindo identidades. 2016. 340f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Letras. Belo Horizonte, 2016.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. Educação na era digital: a escola educativa. Porto Alegre: Penso, 2015.

GUAZI, Taísa Scarpin. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista, v. 2, p. 1-20, 2021. Disponível em: https://revista.ufrr.br/repi/article/view/e202114/pdf. Acesso em: 03 fev. 2024.

HETKOWSKI, Tânia Maria; MENEZES, Catia Nery. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. In: FERRAZ, Obdália. **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, p. 205-230, 2019.

HODGES, Charles *et al*. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** EDUCAUSE Review. 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning, 2020. Acesso em: 12 out. 2020.

HOWE, Neil; STRAUSS, William. **Millennials Rising**: The Next Great Generation. New York: Vintage Books, 2002.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102011.pdf. Acesso em: 11 out. 2023.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **PNAD Contínua**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. 2022. ISBN: 978-85-240-4579-0. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 01 out. 2023.

INEP. **INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA**. Mulheres predominam em estudos, pesquisas e exames. 2022. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais. Acesso em: 14 out. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia,¿ y el profesorado?. **Revista Internacional de Formaçao de professores**, Itapetininga, p. 121-129, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. **Revista de Ciencias humanas**, Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 75-86, 2011.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br. Acesso em: 10 fev. 2022.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino**. Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/1963/1864 . Acesso em: 25 nov. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KEMP, Simon**. Digital 2021**: the latest insights into the 'State of Digital'. 27/01/2021. Disponível em: https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital/. Acesso em: 31 out. 2021.

KEMP, Simon. Digital 2023: Global Digital Overview. We Are Social & Meltwater, 27 jan. 2023. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-digital-overview. Acesso em: 15 mar. 2023.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya; CAIN, William. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? **Journal of education**, Boston, v. 193, n. 3, p. 13-19, 2013.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Paulo. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LACERDA RABELLO, Cíntia Regina; DA SILVA CARDOSO, Janaína. Letramento Digital De Professores de Línguas. Linguagem & Ensino (UCPel), Pelotas, v. 25, p. 225-249, 2022.

LEAL, Vania Aparecida Lopes. **Professores de espanhol em formação inicial:** crenças e práticas sobre as TD no ensino e aprendizagem de língua espanhola. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

LEFFA, Vilson Jose. Gamificação no ensino de línguas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-14, abr./ju. 2020. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/gamificacao_ensino_linguas.pdf Acesso em: 17 jan. 2025.

LEFFA, Vilson José. Nem tudo o que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 12 (2), p.15-45, 2006. Disponível: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1069 Acesso em: 31 jan. 2024.

LEFFA, Vilson José. Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson José. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 137-153.

LEFFA, Vilson José. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no **VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplica**. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

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

LEMOS, André**. Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

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

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Ed.34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Didática e práticas de ensino**: texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2017. p. 37-58.

LUCAS, Clarianda Rodrigues. As tecnologias da informação e a exclusão digital. **Transinformação**, Campinas v.14, n.2, p. 159-165, July/Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/tinf/v14n2/05.pdf. Acesso em: 12 set. 2020.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, José Damião Trindade. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 11, n. 3, p. 718-736, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

MARTINS, Cleide Martinez da Silva. **Reflexões acerca da formação inicial quanto ao preparo do professor de português para o uso das TIC em sala de aula**. 2017. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal Sul-rio-grandense - Campus Pelotas, Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida (orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000, p.133-173.

MARZARI, Gabriela Quatrin; LEFFA, Vilson José. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. **Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1816/1421 . Acesso em: 24 maio de 2023.

MATOS, Cristiano Castro; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Desafios educacionais: A resistência do professor às novas tecnologias e a necessidade de capacitação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 5, p. 1069-1079, 2024. Disponível em: doi.org/10.51891/rease.v10i5.13181 Acesso em: 20 jan. 2025.

MAYER, Richard Edward. **Multimedia learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

MCCRINDLE, Mark; WOLFINGER, Emily. **The ABC of XYZ**: Understanding the global generations. 2009. E-book.

MELO, Ariane Macedo. **Pela estrada do pensamento complexo na rota das tecnologias digitais**: o aluno e o professor, o piloto e o navegador. 2017. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada E Estudos Da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: Ufal, 1999.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for integrating technology in teacher knowledge. **Teachers College Record**, Nova Iorque, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 10, n. 2, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus Editora, 2007.

MORAN, José Manuel. **A educação em tempos do Twitter.** 2011. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/twitter.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

MORAN, José Manuel. **Desafios que as tecnologias digitais nos trazem**. 2013a. Disponível em: http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/desaf_int.pdf. Acesso em: 01 out. 2020.

MORAN, José Manuel. **Educação e Tecnologias**: Mudar para valer! 2013b. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/educatec.pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de novas tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. (Orgs.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013c.

MORAN, José; BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOTTER, Rose Maria Belin. **My Way**: Um método para o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Florianópolis, 2013, 281 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento), Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 3.ed. 2016.

MOREIRA, Julia Cristina Granetto. **Objetos digitais de aprendência para a educação mediada:** uma cartografia em devir. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

MORAIS, Agnes Priscila Martins de. **Metodologias ativas na formação inicial de professores**: análise de práticas vivenciadas no ensino superior. 2018. Dissertação

(Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras (UFLA), Lavras, MG.

NAGY, Ádám; KÖLCSEY, Attila. Generation Alpha: Marketing or Science? **Acta Technologica Dubnicae**, Dubnica nad Váhom, v. 7, n. 1, p. 107-115, 2017. Disponível em: http://real.mtak.hu/62397/1/Acta_Technologica_Dubnicae_Generation_Alpha_Marketing_or_Science_u.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro; ARAUJO, Adriana de; MUNHOZ, Carla Mancebo Esteves. Formação de Professores: um olhar para a realidade e possibilidades. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, Londrina, v. 17, n. esp. Selitec 15/16, p. 432-439, 2016.

NERI, Marcelo Cortes. **Mapa da inclusão digital**. 2012.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 19, n. 1, p. 198–208, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 29 jun. 2024. ISSN 1645-1384.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf Acesso em: 12 maio 2024.

NÓVOA, Antônio. **Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro**, em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm. Acesso em: 30 jun. 2020.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Salvador: Sec/IAT, 2022.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (Ed.). **Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil**: TIC Kids Online Brasil 2022 [livro eletrônico].1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2023. Disponível em: www.cetic.br. Acesso em: 22 set. 2023.

OBLINGER, Diana G.; OBLINGER, James L. **Educating the net generation**. Educause. e- Book, 2005.

OECD. **21st-Century Readers**: Developing Literacy Skills in a Digital World, PISA. OECD Publishing: Paris, 2021. https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa de; SANTOS, Carlos Alberto Batista dos; FLORÊNCIO, Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, Paulo Afonso, v.1, n.21, p.36-50, 2019. Disponível

em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/internas/conteudo/resumo.php?id=410. Acesso em: 10 jan. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em: 10 out. 2021.

OLIVEIRA, Luana Rodrigues de Souza; TORRENTES, Greice Castela. Socrative: um website para avaliação formativa. **Revista Meta: Avaliação**, v. 13, n. 41, p. 840-859, 2021a.

OLIVEIRA, Luana Rodrigues de Souza; TORRENTES, Greice Castela. Aprendizagem colaborativa na web: quizlet para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. In: RIBEIRO; Simone Beatriz Cordeiro. BELONI; Wânia Cristiane (Orgs.). **Pesquisas em Políticas Linguísticas e Ensino de Línguas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b. p.267-282.

OLIVEIRA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2016.

OPAS - ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DA SAÚDE. **Transmissão do SARS-CoV-2**: implicações para as precauções de prevenção de infecção. Jul.2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52472/OPASWBRACOVID-1920089_por.pdf Acesso em: 08 fev. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v. XVIII, n. 1, p. 14-22, 2019. Disponível em: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323/2741 Acesso em: 21 jan.2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, Kleber Aparecido da; DANIEL, Fernanda Gonçalves; KANEKO-MARQUES, Silvia Maria; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Orgs.). **A formação de professores de línguas: novos olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. v. 2, p. 209–230.

PARANÁ. **Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM**. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/Celem. Acesso em: 11 mar. 2024.

PARANÁ. Decreto nº 4320, de 23 de março 2020. **Diário Oficial** nº. 10653 de 23 de março de 2020. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=233069&indice=1&totalRegistros=23&dt=23.2.2020.21.35.57.332. Acesso em: 12 jul. 2020.

PAVANATI, Iandra *et al*. A diversidade linguística na cibercultura. In: MOTTER, Rose Maria Belim *et al*. (Org.). **Conhecimento e ciberespaço**: tessituras de sentido. Cascavel: Universitária, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2014.

PHILLIPS, Michael. **Digital Technology, Schools and Teachers' Workplace Learning:** Policy, Practice and Identity. Londres: Macmillan, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set. /dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura. In: DA CUNHA, Célio; CRISTIE DE FRANÇA, Carla (org.). **Formação Docente**: fundamentos e práticas do estágio supervisionado. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 19-50.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência – Teoria e Prática: Diferentes Concepções. In: BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Org.). **Formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 133-152.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2006.

PINHEIRO, Michelle Soares. Multimodalidade e Letramento Visual na sala de aula de Língua Espanhola: análise de uma atividade de produção escrita. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 575-593, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/LgRWCyNyZ8nxPMFZPWJyqfM/ Acesso em: 12 jan. 2025.

PINTO, Emíliana Tchilombo Gomes. Análise comparativa dos procedimentos metodológicos no ensino de inglês: estudo de caso entre a Chamuanga English Academy e o Núcleo de Línguas da Unilab. 2024. 51 f. **Monografia** (Graduação em Letras – Língua Inglesa) – Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, 2024.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

PRENSKY, Marc. H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. **Innovate**: journal of online education, v. 5, n. 3, 2009. Disponível em: https://www.learntechlib.org/p/104264/. Acesso em: 25 ago. 2022.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. 8. ed. rev. e atual. Salvador: EDUFBA, 2013. 286 p.

PEIXOTO, Joana. Contribuições à crítica ao tecnocentrismo. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, jan./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.13374. Acesso em: 22 nov. 2024.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade,** v. 33, p. 253-268, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/fKjYHb7qD8nK4MWQZFchr6K/ Acesso em: 29 nov. 2023.

PUENTEDURA, Ruben Ricardo. Learning, Technology, and the SAMR Model: Goals, Processes, and Practice. [S.l.: s.n.]. 2014. Disponível em: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/06/29/LearningTechnologySAMRModel.pdf Acesso em: 23 set. 2024

PUENTEDURA, Ruben Ricardo. SAMR: Moving from enhancement to Transformation. 2013. Disponível em: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2013/05/29/SAMREnhancementToTransformation.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.

PUENTEDURA, Ruben Ricardo. Transformation, technology, and education. 18 ago. 2006. Disponível em: http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf#page=2.10 Acesso em: 23 set. 2024.

PULLEN, Darren L.; COLE, David R. **Multiliteracies and Technology Enhanced Education**: Social Practice and the Global. 2010.

QUINN, Michael Jay. **Ethics for the information age**. Boston: Pearson Education, 2009.

QUINN, Clark N. **Designing mLearning**: tapping into the mobile revolution for organizational performance. San Francisco: Pfeiffer, 2011.

QUINN, Clark N. **The Mobile Academy**: mLearning for Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, n. 3, p. 067-090, set./dez. 2021a.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda. Tecnologia, ensino de línguas e pandemia: passado, presente e futuro. **Línguas & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, 2021b.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; CARDOSO, Janaína da Silva. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: pesquisas-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Letras**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 41-41, Edição especial 2022. Disponível em: https://orcid.org/0000-0002-3811-4228; https://orcid.org/0000-0003-2974-6546. Acesso em: 28 abr. 2023.

RHEINGOLD, Howard. **Smart mobs**. Cambridge: Perseus books, 2002.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologias digitais e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Linguagem & Ensino**, v. 24, n. 1, p. 5-26, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Revista Linguagem em Foco,** v. 13, n. 1, p. 7-22, 2020.
RIBEIRO, Ana Elisa. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular. In: FERRAZ, Obdália [Org.]. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

RIBEIRO, Ana Elisa; BARBOSA, Vânia Soares. **Letramento digital**: textos e contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Glossário Ceale de alfabetização, leitura e escrita**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2020.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro; OLIVEIRA, Gilvan Müller de. “Olha, eu acho que assim, a gente fala o portunhol porque nós não sabemos o espanhol”: políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. **The ESPecialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, 2018.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 3. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT’ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. **Polifonia**, Cuiabá, v. 8, n. 08, 2004.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane (Org.). **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia do Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RONCARELLI, Dóris. **ÁGORA**: concepção e organização de uma taxionomia para análise e avaliação de Objetos de Ensino-Aprendizagem. 2012. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ROSA, Renata Cristina Martins; SOUZA JUNIOR, João Camilo de; ZUMSTEIN, Luciana de Souza. O tecnoestresse e as consequências da hiperconectividade para a educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 21, n. 50, p. 60-77, 2022. Disponível em: https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2712 Acesso em: 27 out. 2024.

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2013.

RUSCHEL, Gian; PEREIRA, Josei Fernandes; TREVISAN, Mariana Borba. Cultura Escolar X Cultura Digital: Repensar Hábitos Educacionais À Luz Das Novas Tecnologias. **XXI Encontro Nacional de Educação (ENACED) e I Seminário Internacional de Estudos e Pesquisas em Educação (SIEPEC)**, n. 1, 2020.

RUSHKOFF, Douglas. **Team human**. New York, London: N.W. Norton & Company, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2011.

SANTAELLA, Lucia. Os espaços líquidos da cibermídia. **E-Compós**, Brasília, v. 4, 2005. Disponível em: https://www.e-compos.org.br. Acesso em: 25 fev. 2024.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lucia. O livro como prótese reflexiva. **MATRIZes**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 21-35, set./dez. 2019.

SANTOS, Bettina Steren dos; RADTKE, Marcia Leão. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JR, Klauss. **Inclusão digital**: tecendo redes afetivas / cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

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

SANTOS, Edméa. **Pesquisa formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SCHACH, Letícia. **A abordagem dos multiletramentos na criação de objetos digitais de ensino-aprendizagem com o PowerPoint**. 2019. 183 f. Mestre em Letras - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4697/2/LET%c3%8dCIA%20SCHACH%202019.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. Disponível em: https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/329b01c5-afc7-4f47-992a-7325ff47483d/ Acesso em: 10 jan. 2025.

SELWYN, Neil. No easy answers… what (social) science says about digitisation and schools. 2025. Disponível em: https://osf.io/3jpk5/download. Acesso em: 21 maio 2025.

SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: questões críticas. In: Ferreira, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá. **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

SELWYN, Neil. What do we mean by ‘education’ and ‘technology’? In: SELWYN, N. **Education and Technology**: key issues and debates. Londres: Bloomsbury, 2011.

SELWYN, Neil. The digital native – myth and reality. **Aslib Proceedings**, Bingley, v. 61, n. 4, p. 364–379, 2009.

SILVA, Elisângela Pereira da**. Letramento informacional digital na formação inicial e continuada de professores de Letras**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

SILVA, Lúcia. Edna; CAFÉ, Lígia; CATAPAN, Araci. Hack. Os objetos educacionais, os metadados e os repositórios na sociedade da informação. In: **Ci, Inf.,** Brasília, DF, v. 39 n. 3, p. 93-104, set./dez. 2010.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Exclusão Digital**: A miséria na era da informação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SIMÕES, Alcino. **Análise de Sites para/sobre o Ensino da Matemática e Implicações na Prática Docente**. Dissertação de Mestrado em Educação, especialidade em Tecnologia Educativa. Braga, Universidade do Minho, 2005.

SLADE, Giles. **Made to Break**: Technology and Obsolescence in America. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2007. Disponível em: https://cursosupla.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/12/slade-g-made-to-break-technology-and-obsolescence-in-america-2007.pdf. Acesso em: [data de acesso].

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

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

STADTLOBER, Maria Goreti Amboni; PESCE, Lucila. Letramento digital nos cursos de letras das universidades públicas paranaenses: Desafios da cibercultura na formação docente em rede. **Revista Olhares**, Guarulhos, v. 9, n. 2, p. 100-119, 2021.

STOCKWELL, Glenn. **Computer-Assisted Language Learning**: Diversity in Research and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209–244, dez. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013. Acesso em: 5 abr. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; TAMUSIUNAS, Fabrício Raupp. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias para a Educação,** Porto Alegre, v. 1, n.1, fev. 2003. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628/7697. Acesso em: 7 set. 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TAPSCOTT, Don. **Grown up digital**. Boston: McGraw-Hill Education, 2009.

TOFFLER, Alvin. **Future shock**. New York: Randon House, 1984. E-book.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distancias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2010.

TORRENTES, Greice Castela; MEOTTI, Madalena Benazzi; OLIVEIRA, Luana Rodrigues de Souza. Formação para professores de línguas no contexto pandêmico: relatos de um curso de extensão na modalidade on-line no Brasil. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 14, n. 42, p. 367-388, 2023.

TORRENTES, Greice Castela; VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. **Tecnologia combina com sala de aula**: aplicativos para professores experimentarem nas aulas de línguas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021. E-book.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIOESTE. UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Resolução n.º 141/2021-CEPE, de 08 de julho de 2021. Aprova o Regulamento de Estágio Supervisionado do curso de graduação em Letras, do campus de Cascavel, com implantação a partir do ano letivo de 2020. Cascavel, 2021.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias Digitais: tendências atuais e o futuro da educação. **Conselho de Gestão**, São Paulo, Ano 14, n. 2, 2022. Disponível em: https://www.cg.org.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; GERALDINI, Adriana Ferreira da Silva. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 455–478, maio/ago. 2017. DOI: https://doi.org/10.7213/17.052.DS08.

VALENTE, José Armando. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (org.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir** [recurso eletrônico]. Campinas, SP: NIED/UNICAMP, 2018. p. 13-26. Disponível em: https://www.nied.unicamp.br. Acesso em: 02 maio 2024.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. **Homo Zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

VERGNA, Márcia Aparecida. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. e24366, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24366. Acesso em: 10 maio 2025.

VIEIRA, Flávia. Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 197-217, 2009.

WATSON, Richard. **Future Minds**: How the Digital Age Is Changing Our Minds, Why This Matters, and What We Can Do About It. Boston, London: Nicholas Brealey, 2010.

WEBER, Maíra Amélia Leite; BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação continuada dos docentes com a integração de tecnologias. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 6, n. 11, p. 71-89, 2011.

WHITE, David S.; LE CORNU, Alison. Visitors and Residents: A new typology for online engagement. **First monday**, Chicago, v. 16, n. 9, 5 set. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5210/fm.v16i9.3171. Acesso em: 28 set. 2023.

WIDDOWSON, Henry George. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

WILEY, David A. **Conectando objetos de aprendizagem com a teoria de design instrucional**: uma definição, uma metáfora, e uma taxonomia. 2000. Disponível em: http://penta3.ufrgs.br/objetosaprendizagem/11wiley_traducao.doc. Acesso em: 05 set. 2022.

YAMIN, Estêvão; GAVIRAGHI, Fabio Jardel. Questão social, brecha digital e tecnologia: expressões de desigualdade na sociedade da informação. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 146, v. 3, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0101-6628.318. Acesso em: 26 abr. 2024.

ZABALZA, Miguel Ángel. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICE A

Código	Unidade de Significado	Trecho da entrevista[1]	Entrevistado
U1.1.1	Idade de primeiro contato com tecnologias	“Com 15 anos… meu primeiro computador. ”	Miguel
U1.1.2	Idade de primeiro contato com tecnologias	“Com 15 ou 16 anos.”	Rosalía
U1.1.3	Idade de primeiro contato com tecnologias	“Com 7 anos.”	Alfonsina
U1.1.4	Idade de primeiro contato com tecnologias	“Foi com 13 anos, por aí, que tive meu primeiro celular.”	Isabel
U1.2.1	Primeiro dispositivo tecnológico	“Computador, depois celular.”	Miguel
U1.2.2	Primeiro dispositivo tecnológico	“O meu foi celular primeiro, aí depois computador.”	Rosalía
U1.2.3	Primeiro dispositivo tecnológico	“O meu primeiro foi o *PlayStation 1* e depois foi computador.”	Alfonsina
U1.2.4	Primeiro dispositivo tecnológico	“Quando ganhei meu primeiro celular, comecei a ter meu primeiro contato.”	Isabel
U1.3.1	Uso atual de tecnologias	“Celular.”	Miguel
U1.3.2	Uso atual de tecnologias	“Computador e celular.”	Rosalía
U1.3.3	Uso atual de tecnologias	“Computador, celular, *tablet*, *PlayStation*.”	Alfonsina
U1.3.4	Uso atual de tecnologias	“Eu, mais celular mesmo.”	Isabel
U1.4.1	Autopercepção sobre habilidades tecnológicas	“Eu não considero que tenho intimidade, mas o celular meio que me ajuda; é intuitivo.”	Miguel
U1.4.2	Autopercepção sobre habilidades tecnológicas	“Eu acho que tenho domínio.”	Rosalía
U1.4.3	Autopercepção sobre habilidades tecnológicas	“Intimidade é uma palavra forte; acho que sei o suficiente para não passar vergonha.”	Alfonsina
U1.4.4	Autopercepção sobre habilidades tecnológicas	“Eu não domino muita coisa, mas o básico eu consigo.”	Isabel
U2.1.1	Conhecimento de aplicativos para ensino	“Foi no ano passado, com a profª Ana… *Kahoot!*… *Canva*.”	Isabel
U2.1.2	Conhecimento de aplicativos para ensino	“Durante a pandemia era o *Teams*. No estágio, no ano passado, a gente conheceu o *Kahoot!* e o *Canva*.”	Miguel
U2.1.3	Conhecimento de aplicativos para ensino	“O *Canva* já era um pouquinho antes. O *Kahoot!* eu também usava antes.”	Rosalía
U2.1.4	Conhecimento de aplicativos para ensino	“Tive contato primeiro no PIBID e era fazendo joguinhos.”	Alfonsina
U2.2.1	Uso de tecnologias pelos professores	“a não ser ali nos slides — passar slide, aquele slide bem tradicional.”	Isabel
U2.2.2	Uso de tecnologias pelos professores	“A professora Blanca utilizou tecnologias na disciplina de Pesquisa e Ensino-Aprendizagem.”	Miguel
U2.2.3	Uso de tecnologias pelos professores	“A Ana, a Dulcinéa e a Blanca; a Blanca era mais — acho que 80 % da aula dela era sobre aplicativos.”	Rosalía
U2.2.4	Uso de tecnologias pelos professores	“Eu só lembro da Blanca, na verdade… ah, não, mentira, da Dulcinéa também.”	Alfonsina
U2.3.1	Formação específica sobre tecnologias	“Só no estágio do ano passado, no terceiro ano.”	Miguel
U2.3.2	Formação específica sobre tecnologias	“Para mim, foi este ano. ”	Rosalía
U2.3.3	Formação específica sobre tecnologias	“O mais próximo de orientação foi em Práticas mesmo, no ano passado. ”	Alfonsina

U2.3.4	Formação específica sobre tecnologias	“Foi com a professora Ana que a gente teve mais isso, mas ela não ensinou como utilizar.”	Isabel
U2.4.1	Disciplinas com uso de TD	“Só Línguas, com *Kahoot!* e *Canva*.”	Miguel
U2.4.2	Disciplinas com uso de TD	“Só Línguas mesmo, porque, para mim, a Blanca fica online. ”	Rosalía
U2.4.3	Disciplinas com uso de TD	“Só Línguas.”	Alfonsina
U2.5.1	Formação teórica sobre tecnologias	“Foi da Blanca. Ela trabalhou também muito com o site da Unioeste. ”	Miguel
U2.5.2	Formação teórica sobre tecnologias	“Foi da Blanca [menciona o teórico Lévy]. ”	Alfonsina
U2.5.3	Formação teórica sobre tecnologias	“Foi no primeiro ano, com a profª Candora… Leitura e Produção de Texto… multiletramentos.”	Isabel
U3.1.1	Experiência de ensino atual	“Eu dou aula de línguas, A1 de crioulo haitiano.”	Miguel
U3.1.2	Experiência de ensino atual	“Eu dou aula agora para haitianos, A2, que é português.”	Rosalía
U3.1.3	Experiência de ensino atual	“Eu dou aula para o pré-vestibular da universidade… é de Filosofia e Sociologia.”	Alfonsina
U3.1.4	Experiência de ensino atual	“No momento, não, mas já participei de um projeto de português para haitianos.”	Isabel
U3.2.1	Uso de tecnologias na prática docente	“Agora é que estou começando a usar o *Canva*.”	Miguel
U3.2.2	Uso de tecnologias na prática docente	“Eu utilizo o *Canva*, o *Kahoot!*; tem um que é um bingo…”	Rosalía
U3.2.3	Uso de tecnologias na prática docente	“Eu uso o *Canva* de vez em quando, mas sou velha; gosto de escrever no quadro.”	Alfonsina
U3.2.4	Uso de tecnologias na prática docente	“Eu utilizei mais a questão de vídeos, também o *Canva*.”	Isabel
U3.3.1	Experiência com tecnologias no estágio	“Nós usamos o YouTube para gravar; usamos o *Canva*, o *Kahoot!*…”	Miguel / Rosalía
U3.3.2	Experiência com tecnologias no estágio	“Nós usamos um pouco de tecnologia no nosso estágio; foi mais YouTube mesmo.”	Isabel
U3.4.1	Percepção sobre tecnologias no ensino	“A tecnologia auxilia muito a aula, porque adoro tecnologia; então faz as crianças e adolescentes terem mais interesse.”	Rosalía
U3.4.2	Percepção sobre tecnologias no ensino	“Obrigada pela desvalorização.” [ironia sobre aulas tradicionais]	Alfonsina
U3.4.3	Percepção sobre tecnologias no ensino	“É importante a gente utilizar mesmo a tecnologia na sala de aula, porque, se formos ver, hoje tudo gira em torno da tecnologia.”	Isabel
U3.5.1	Contexto escolar e tecnologia	“Antes da pandemia a gente demonizava muito o uso da tecnologia… não pode celular na sala de aula.”	Alfonsina
U3.5.2	Contexto escolar e tecnologia	“Na minha época era pouca tecnologia também… era utilizada fita, aquela TV cor laranja.”	Rosalía

APÊNDICE B

Tabela 2: Categorização

Categoria	Subcategoria	Unidades de Significado
1. Trajetória tecnológica pessoal	1.1 Primeiros contatos e evolução do uso de tecnologias	U1.1.1, U1.1.2, U1.1.3, U1.1.4, U1.2.1, U1.2.2, U1.2.3, U1.2.4
1. Trajetória tecnológica pessoal	1.2 Autopercepção sobre habilidades tecnológicas	U1.4.1, U1.4.2, U1.4.3, U1.4.4
1. Trajetória tecnológica pessoal	1.3 Acesso e uso atual de tecnologias	U1.3.1, U1.3.2, U1.3.3, U1.3.4
2. Formação em tecnologias digitais durante a graduação	2.1 Presença/ausência de tecnologias nas disciplinas do curso	U2.2.1, U2.2.2, U2.2.3, U2.2.4, U2.4.1, U2.4.2, U2.4.3
2. Formação em tecnologias digitais durante a graduação	2.2 Formação específica sobre uso pedagógico de tecnologias	U2.1.1, U2.1.2, U2.1.3, U2.1.4, U2.3.1, U2.3.2, U2.3.3, U2.3.4
2. Formação em tecnologias digitais durante a graduação	2.3 Abordagem teórica sobre tecnologias educacionais	U2.5.1, U2.5.2, U2.5.3
2. Formação em tecnologias digitais durante a graduação	2.4 Impacto da pandemia na formação tecnológica	U2.1.2, U3.5.1
3. Aplicação de tecnologias digitais na prática docente	3.1 Experiências prévias e atuais com ensino	U3.1.1, U3.1.2, U3.1.3, U3.1.4
3. Aplicação de tecnologias digitais na prática docente	3.2 Uso de tecnologias na prática docente	U3.2.1, U3.2.2, U3.2.3, U3.2.4, U3.3.1, U3.3.2
3. Aplicação de tecnologias digitais na prática docente	3.3 Percepções sobre o valor das tecnologias no ensino-aprendizagem	U3.4.1, U3.4.2, U3.4.3
3. Aplicação de tecnologias digitais na prática docente	3.4 Desafios e limitações no uso de tecnologias	U3.2.3, U3.5.1, U3.5.2

ANEXO A

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: TD NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: PREPARAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA
Pesquisador: LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA
Área Temática:
Versão: 1

CAAE: 62826322.5.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.674.071

Apresentação do Projeto:

A pesquisa foi delineada para explorar a hipótese que considera que "As Tecnologias digitais, na formação inicial para professores de Letras, representam uma possibilidade de reflexão sobre suas práticas pedagógicas e suscita a incorporação de novas possibilidades de ensino. A perspectiva analítico-interpretativa,fundamentada na Linguística Aplicada, será conduzida pelo método da pesquisa ação com a participação de 15 acadêmicos do 4º ano de Letras, com habilitação em espanhol.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os efeitos de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa voltada para as tecnologias digitais, durante a disciplina de Prática de ensino de espanhol e do Estágio de Espanhol, nas percepções e práticas pedagógicas de acadêmicos de Letras.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quantos aos riscos, embora cite "assistência imediata, integral e gratuita", tomadas "se ocorrer algum transtorno", no projeto básico a pesquisadora não é clara no reconhecimento de riscos decorrentes da realização da atividade evolvendo os acadêmicos. Já, no TCLE declara: "Ao participar, você não será submetido a nenhum risco", revelando desconhecer os termos da Legislação própria do CNS, que alberga uma extensa variedade de riscos inerentes a todas as

Continuação do Parecer: 5.674.071

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

ANEXO A

pesquisas que envolvem diretamente o ser humano, inclusive a pesquisa-ação e o uso instrumentos semiestruturados.
Quanto aos benefícios, atendem ao proposto, embora pudessem ser melhor relacionados aos objetivos elencados para a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O método e a fundamentação da pesquisa proposta certamente conduzirão a um resultado de alta relevância para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE precisa superar a contradição entre existência de risco e imposição de risco aos participantes, reconhecendo sua existência intrínseca em todo pesquisa que envolve seres humanos e corrigindo o documento.

Recomendações:

As recomendações visam tornar mais claro ao leitor do projeto os termos da pesquisa, é nesse sentido que se recomenda:

- Rever os termos e o alcance dos benefícios na confirmação da hipótese indicada.
- Equalizar os termos do projeto básico e do projeto original da pesquisa, em especial em relação aos termos do desfecho indicado.
- Reconhecimento e adoção dos termos sobre risco conforme Res. Nº510/ 2016 CNS (Art.2ª Inc. XXV). - Indicar a origem dos recursos financeiros previstos no projeto e sendo a própria pesquisadora, dar continuidade à tramitação prevista no caso.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Apresentar o Relatório Final na Plataforma Brasil até 30 dias após o encerramento desta pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	31/08/2022		Aceito

Básicas do Projeto	ETO_1985011.pdf	15:07:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_CEP_SEM_ANEXOS_OK.pdf	31/08/2022 15:06:34	LUANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

ANEXO A

Justificativa de Ausência			OLIVEIRA	
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_LUANA_OK.pdf	31/08/2022 15:05:55	LUANA RODRIGUES DE SOUZA OLIVEIRA	Aceito
Outros	ANEXOS_TCLE_.pdf	30/08/2022 10:57:47	LUANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Outros	FORMULARIO_CEP_ANEXOS_TCLE.pdf	25/08/2022 18:49:48	LUANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Outros	Lattes_Luana_Rodrigues.pdf	17/08/2022 15:03:44	LUANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Outros	Lattes_ORIENTADORA_Greice_Castela_Torrentes.pdf	17/08/2022 15:03:04	LUANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Outros	PERGUNTAS_ENTREVISTA.pdf	17/08/2022 14:59:23	LUANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_LUANA_RODRIGUES.pdf	17/08/2022 14:56:01	LUANA RODRIGUES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CASCAVEL, 29 de Setembro de 2022

Assinado por:
Dartel Ferrari de Lima
(Coordenador(a))

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

ANEXO B

Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do Projeto: TDIC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: PREPARAÇÃO PARA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – "CAAE" N°62826322.5.0000.0107

Pesquisador para contato: Luana Rodrigues de Souza Oliveira

Telefone: [redacted]

Endereço de contato (Institucional): luana.souza3@unioeste.br

Convidamos *você acadêmico do curso de Letras – Espanhol* a participar de uma pesquisa sobre as Tecnologias digitais e possiblidades pedagógicas, na formação inicial para professores de Letras Espanhol. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os efeitos de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa voltada para as tecnologias digitais, durante a disciplina de Prática de ensino de espanhol e do Estágio de Espanhol, nas percepções e práticas pedagógicas de acadêmicos de Letras. Essa pesquisa tem o propósito de contribuir para a formação pedagógica e letramento digital de acadêmicos do curso de Letras Espanhol do 4º ano, futuros profissionais da área. Para que isso ocorra *você* participará de entrevista semiestruturada e acompanhamento durante a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de língua espanhola. Ao participar, você não será submetido a nenhum risco.

Você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer

informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo.

Nós pesquisadores garantimos a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso.

Se ocorrer algum transtorno decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, comprovadamente decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: cep.prppg@unioeste.br ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

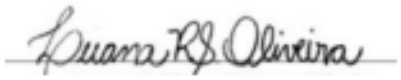
Nome do sujeito de pesquisa:

Assinatura:

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

ANEXO B

Eu, Luana Rodrigues de Souza Oliveira, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.



Assinatura do pesquisador

Cascavel, 04 de agosto de 2022.

Endereço: RUA UNIVERSITARIA 2069
Bairro: UNIVERSITARIO **CEP:** 85.819-110
UF: PR **Município:** CASCAVEL
Telefone: (45)3220-3092 **E-mail:** cep.prppg@unioeste.br