

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA**

Cândida Martins Pinto

**METANÁLISE QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO
BRASILEIRA SOBRE LETRAMENTO DIGITAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Pelotas

2015

Cândida Martins Pinto

**METANÁLISE QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO
BRASILEIRA SOBRE LETRAMENTO DIGITAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de concentração em Linguística Aplicada, da Universidade Católica de Pelotas (UCPel, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Vilson José Leffa

Pelotas

2015

P659m **Pinto, Cândida Martins**

Metanálise qualitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas do RS. / **Cândida Martins Pinto**. – **Pelotas : UCPEL** , 2015.

169f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015. Orientador: Vilson José Leffa.

1. letramento digital. 2. formação de professores de línguas. 3. Metanálise qualitativa. I. Leffa, Vilson José , or. II. Título.

CDD 419.014

Cândida Martins Pinto

**METANÁLISE QUALITATIVA DE INVESTIGAÇÃO
BRASILEIRA SOBRE LETRAMENTO DIGITAL
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras,
da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em Letras.
Área de Concentração: Linguística Aplicada

Banca examinadora:

Profa. Dra. Adriana Fischer (FURB)

Profa. Dra. Vanessa Ribas Fialho (UFSM)

Profa. Dra. Camila Lawson Scheifer (UCPEL)

Prof. Dr. Hilário I. Bohn (UCPEL)

Prof. Dr. Vilson J. Leffa (UCPEL – orientador)

Pelotas, 18 de setembro de 2015.

À minha filha Cecília, com todo meu amor!

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me dado todas as condições para realizar este trabalho;

Ao Prof. Dr. Wilson Leffa, pelo exemplo inquestionável de profissional, pelos ensinamentos, apoio, orientações e pela disponibilidade que sempre me atendeu;

Ao meu esposo Gustavo e aos meus pais Rejane e Edemar, por dividirem comigo angústias, aflições, alegrias e conquistas durante essa caminhada;

Aos demais familiares, em especial ao meu irmão Samuel, pelo apoio, incentivo e torcida de sempre;

À Prof^a. Dr^a. Adriana Fischer, pelo exemplo de profissional, pelos ensinamentos, pela amizade, pelos conselhos e ajuda em todas as fases do Doutorado;

À Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Dionísio, orientadora do Doutorado Sanduíche, por ter me aceitado como sua orientanda e compartilhado comigo suas experiências profissionais;

Aos professores Dr. Hilário Bohn e Dr. Adail Sobral, pelas discussões teóricas vivenciadas em sala de aula e pelas conversas descontraídas nos intervalos;

À Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Barreto Matzenauer, pela disponibilidade, carinho e atenção que sempre me recebeu na Coordenação do Curso;

Aos professores da banca, pela disponibilidade e valiosas contribuições;

Às minhas queridas amigas e colegas Evanir Piccolo Carvalho, Jossemar de Matos Theisen, Raquel Bevilaqua e Silvania Faccin Colaço, pela amizade, parceria, angústias e alegrias compartilhadas;

Aos colegas e amigos que fiz em Pelotas, aos amigos antigos e aos recentes, aos do Brasil e aos de Portugal, por caminharem comigo e torcerem por mim;

Aos dindos e dindas da Cecília e aos amigos que nos acompanharam durante a gestação, pelo carinho e força transmitida para que eu conseguisse finalizar este projeto;

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, pela qualidade de ensino e pelas portas abertas;

Ao Instituto Federal Farroupilha, em especial ao Campus São Vicente do Sul, pelo incentivo à qualificação profissional;

À Universidade do Minho, Braga – Portugal, por ter me proporcionado vivenciar o Doutorado Sanduíche em 2013;

À CAPES, pelo apoio financeiro e pela oportunidade de aprofundar minha pesquisa durante o Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho;

Ao Colégio Politécnico da UFSM, pela oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o Doutorado.

A todos que amo e que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste projeto.

Muito obrigada!

“Nem tudo tinham os antigos, nem tudo têm os modernos; com os haveres de uns e de outros é que se enriquece o pecúlio comum”.

Machado de Assis

RESUMO

A revolução tecnológica, centrada em computadores, informação, comunicação e tecnologias multimídias, está remodelando a maneira como as pessoas trabalham, como se comunicam e o que fazem em seus horários de lazer. Nesse sentido, em um mundo mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, pesquisas sobre letramentos na educação e formação de professores de línguas não podem ignorar que a tecnologia influencia, molda e transforma práticas de interação cotidianas. Em função disso, esta pesquisa, situada na Linguística Aplicada, tem por objetivo sistematizar e discutir o estado da arte de pesquisas brasileiras sobre letramentos digitais no que se referem às práticas pedagógicas de professores de línguas em formação inicial e/ou continuada, a fim de apresentar o conhecimento já elaborado. Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: sistematizar os objetivos, as justificativas, o quadro teórico de referência, os procedimentos metodológicos e os resultados encontrados que ajudem a compor o estado da arte; identificar e compreender, em teses e dissertações brasileiras, as concepções de letramento digital e as dimensões do letramento digital valorizadas; identificar e descrever os Discursos que emergem das práticas pedagógicas dos professores de línguas sobre letramento digital nesse contexto específico e discutir a agenda de pesquisa brasileira contemporânea. Como perspectiva teórica, a pesquisa está embasada nos Novos Estudos do Letramento, defendidos por Street (1995, 2003), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), Dionísio (2006), Fischer (2007, 2011), que têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas histórica, cultural e socialmente situadas, bem como nas concepções de letramento digital, defendidas por Durrant e Green (2001), Snyder (2001), Lankshear e Knobel (2005, 2007) e Buzato (2006, 2009). A partir dessas referências teóricas, argumenta-se que o professor, no contexto pós-moderno, é um agente de letramento por excelência e que o desenvolvimento de seu letramento digital é um processo identitário. Para dar visão à agenda de pesquisa contemporânea brasileira, a metanálise qualitativa foi escolhida como metodologia para auxiliar a sistematizar o grande volume de pesquisas já desenvolvidas no Brasil, no sentido de permitir a construção de conhecimento atualizado e a busca por caminhos futuros. Nesse sentido, 4 teses e 28 dissertações, dentre 2003 a 2013, foram selecionadas para análise por se tratarem de estudos primários, foco da metanálise qualitativa, e por serem textos representativos de pesquisas acadêmicas em nível de Mestrado e Doutorado no Brasil. A descrição da agenda, sugerida nesta tese, é de que pesquisas brasileiras enfatizam uma área orientada com foco na dimensão operacional do letramento digital. Outrossim, os Discursos dos professores de línguas frente ao uso das tecnologias sofrem mudanças positivas quando há fomento à formação docente. A nova agenda de pesquisa indica novos temas a serem pesquisados, tais como: as três dimensões do letramento digital; as relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia; e a adaptabilidade e agência do professor de línguas.

Palavras-chave: Letramento digital. Formação de Professores de Línguas. Metanálise qualitativa.

ABSTRACT

The technological revolution, centered on computers, information, communication and multimedia technologies, is reshaping the way people work, how they communicate and what they do in their leisure time. In this sense, in a world mediated by Digital Information and Communication Technologies, research on literacies in language teacher education and training cannot ignore that technology influences, molds and transforms everyday interaction practices. As a result, this investigation, located in Applied Linguistics, aims to systematize and discuss the state of the art of Brazilian research on digital literacies in reference to pedagogical practices of language teachers in initial and/or continued training in order to show the knowledge already developed. From this overall objective, the following specific objectives were derived: systematize the objectives, the justifications, the theoretical framework, methodological procedures and the results that help make up the state of the art; identify and understand, in Brazilian theses and doctoral dissertations, the concepts of digital literacy and valued dimensions of digital literacy; identify and describe the Discourses that emerge from the pedagogical practices of language teachers on digital literacy in this specific context and discuss the contemporary Brazilian research agenda. As a theoretical perspective, this study is grounded in the New Literacy Studies, defended by Street (1995, 2003), Gee (1999), Barton and Hamilton (2000), Dionísio (2006), Fischer (2007, 2011), which have been central to the theorizing of complexity in literacies, seen as historical practices, culturally and socially situated, as well as on conceptions of digital literacy, defended by Durrant and Green (2001), Snyder (2001), Lankshear and Knobel (2005, 2007) and Buzato (2006, 2009). From these theoretical references, we argue that the teacher, in the postmodern context, is a literacy agent par excellence and that the development of his/her digital literacy is an identity process. In order to describe the Brazilian contemporary research agenda, qualitative meta-analysis was chosen as a methodology to systematize the large volume of research developed in Brazil, thus allowing the construction of updated knowledge and the search for new pathways. In this regard, 28 theses and 4 doctoral dissertations, from 2003 to 2013, were selected for analysis as primary studies, which is the focus of qualitative meta-analysis, and for being representative texts of academic research in Graduate Programs in Brazil. The description of the agenda, suggested in this doctoral dissertation, is that Brazilian studies emphasizes a research-oriented area with the focus on the operational dimension of digital literacy. Furthermore, the language teachers Discourses on the use of technologies undergo positive changes when there is an emphasis on teacher training. The new research agenda suggests new topics to be researched, such as: the three dimensions of digital literacy; the power relations involved in the teacher-student-technology triad, and language teacher adaptability and agency.

Keywords: Digital literacy. Language Teachers Training. Qualitative Meta-Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As 3 dimensões do Letramento Digital	44
Figura 2 – Exemplos de estudos primários e secundários	61
Figura 3 – Resumo das etapas da metanálise	67
Figura 4 – <i>Software</i> MaxQDA.....	70
Figura 5 – Movimentos dos Objetivos	134
Figura 6 – Movimentos dos Resultados	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo dos Discursos Primário e Secundário.....	36
Quadro 2 – Informações sobre dissertação disponível no banco de dados da CAPES	62
Quadro 3 – <i>Corpus</i> de análise	64
Quadro 4 – Tópicos/Descritores de Análise	66
Quadro 5 – Organização da análise de dados tendo em vista os objetivos específicos	76
Quadro 6 – Agenda de pesquisa dos objetivos	84
Quadro 7 – Agenda de pesquisa das justificativas	88
Quadro 8 – Agenda de pesquisa do quadro teórico de referência	89
Quadro 9 – Agenda de pesquisa da metodologia.....	104
Quadro 10 – Agenda de pesquisa das dimensões valorizadas do letramento digital	116
Quadro 11 – Agenda de pesquisa dos Discursos Primários.....	122
Quadro 12 – Agenda de pesquisa dos Discursos Secundários.....	128
Quadro 13 – Discursos Primário e Secundário dos professores de línguas.....	129
Quadro 14 – A agenda de pesquisa contemporânea	139
Quadro 15 – Nova agenda de pesquisa	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
AILA	Associação Internacional de Linguística Aplicada
ALAB	Associação de Linguística Aplicada do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEDs	Centros de Informática Educativa
EDUCOM	Projeto Brasileiro de Informática na Educação
NLS	Novos Estudos do Letramento
ProInfo Integrado	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
LA	Linguística Aplicada
EAD	Educação a Distância

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Exemplo de relatório gerado com o <i>software</i> MaxQDA11 a partir do tópico/descritor “objetivos”	164
Apêndice 2 – Exemplo de relatório gerado com o <i>software</i> MaxQDA11 a partir do tópico/descritor “justificativas”	165
Apêndice 3 – Exemplo de relatório gerado com o <i>software</i> MaxQDA11 a partir do tópico/descritor “metodologias”	166
Apêndice 4 – Exemplo de relatório gerado com o <i>software</i> MaxQDA11 a partir do tópico/descritor “quadro teórico de referência”	167
Apêndice 5 – Exemplo de relatório gerado com o <i>software</i> MaxQDA11 a partir do tópico/descritor “resultados e discussão”	168

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 LETRAMENTO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL ...	26
1.1 Novos Estudos do Letramento	26
1.1.1 Letramento na perspectiva sociocultural.....	26
1.1.2 Letramentos autônomo e ideológico	29
1.1.3 Eventos e práticas de letramento.....	31
1.1.4 Discursos Primário e Secundário.....	33
1.2 Novas tecnologias, novos letramentos.....	36
1.2.1 Por uma nova ordem comunicativa.....	37
1.2.2 Letramento digital	39
1.2.3 O Modelo 3D do letramento digital.....	42
1.3 A formação do professor de línguas.....	45
1.3.1 A(s) identidade(s) do professor de línguas	46
1.3.2 O professor como agente de letramento.....	49
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
2.1 Bases da proposta metodológica.....	53
2.1.1 A metanálise	53
2.1.2 A metanálise qualitativa	57
2.2 Procedimentos para seleção e coleta dos dados	58
2.3 Procedimentos para sistematização e análise dos dados	68
2.3.1 O <i>software</i> MAXQDA.....	68
2.3.2 Categorias e indicadores de análise	70
2.4 Problematizando a metodologia.....	72

3 A AGENDA DE PESQUISA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA	77
3.1 O que se pesquisa?	78
3.2 Por que se pesquisa?	85
3.3 Qual o quadro teórico de referência das pesquisas?	89
3.4 Que metodologias são empregadas?	102
3.5 Quais resultados foram encontrados?	107
3.5.1 O conceito e as três dimensões do letramento digital.....	108
3.5.2 Os Discursos dos professores de línguas.....	116
4 DA TEORIA À PRÁTICA: PROPOSIÇÕES	132
4.1 O resultado é maior do que a soma das partes: a agenda atual.....	132
4.2 Implicações futuras: a nova agenda	140
4.2.1 As três dimensões do letramento digital	141
4.2.2 As relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia	143
4.2.3 Adaptabilidade e agência do professor de línguas	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES	164

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada *Metanálise qualitativa de investigação brasileira sobre letramento digital na formação de professores de línguas*, tem por objetivo apresentar a agenda brasileira contemporânea de pesquisas veiculadas em programas de Pós-Graduação em Letras, em níveis de Mestrado e Doutorado, no Brasil, sobre o desenvolvimento do letramento digital de professores de línguas em formação inicial e/ou continuada.

O interesse sobre esse assunto surgiu durante minha participação em um projeto de extensão intitulado “Boas práticas docentes na elaboração de material didático para o ensino da leitura”, realizado em 2011, no Instituto Federal Farroupilha – Campus São Vicente do Sul, local onde eu trabalhava como professora de Língua Portuguesa em cursos técnicos profissionalizantes. Nesse projeto, auxiliiei em diversas ações de formação continuada, como palestras e oficinas, oferecidas a professores de Educação Básica da rede pública da região de abrangência do campus. O intuito dessas ações era fomentar reflexões sobre o ensino e aprendizagem de línguas e discutir sobre temas teóricos que corroborassem para melhoria das atividades pedagógicas como: práticas de letramento, gêneros discursivos, leitura e escrita, educação afro-brasileira e indígena e tecnologias digitais na educação.

A constatação a partir dessa vivência foi a de que os professores estavam receosos quanto à utilização da tecnologia em sala de aula, principalmente por não se sentirem capazes de lidar, instrumentalmente, com suportes tecnológicos como computadores, *notebooks*, *tablets*, celulares, bem como com os diversos aplicativos e *softwares* já tão familiares aos seus estudantes, demonstrando, assim, certa resistência ao uso das potencialidades das TDIC para o ensino de línguas. Desde então busco explicações para tal fato, no sentido de não só melhorar minha própria atuação enquanto professora, mas também auxiliar, via pesquisa, no entendimento de como a formação inicial e continuada de professores está acontecendo no Brasil.

Uma problemática sobre a tríade TDIC-professores-currículo também foi evidenciada por Almeida e Valente (2012, p. 58):

as TDIC têm causado grande impacto em praticamente todos os segmentos da nossa sociedade, da nossa vida e, sobretudo, no desenvolvimento do conhecimento científico e nos avanços da ciência. No entanto, na

Educação, a presença dessas tecnologias é muito pouco significativa e seu potencial é pouco explorado. Ainda não observamos nos processos de ensino e aprendizagem, em distintos níveis, do Básico ao Superior, os mesmos impactos e transformações visivelmente identificados em outros segmentos, tais como no sistema bancário, nos processos administrativos, nos serviços e nas empresas em geral.

Os indicativos evidenciados pelos autores podem ter sua explicação devido à disseminação acelerada, sobretudo desde os anos 2000, dos usos das TDIC nas práticas de interação social, porque as novas ferramentas e técnicas não estão sendo usadas meramente para as pessoas participarem de práticas sociais de modo mais tecnologizado, mas porque as pessoas “estão aprendendo a viver com modos de agir na construção de conhecimento, significados, valores e ideologias que diferem dos modos típicos dos letramentos tradicionais” (MOITA LOPES, 2012, p. 204-205).

Confronta-se a cultura grafocentrada vivenciada até então com uma nova forma de se comunicar, impulsionada pelas TDIC. Essa revolução tecnológica está remodelando práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Nesse cenário, encontram-se a escola, o currículo e os professores voltados, muitas vezes, ainda à tecnologia da língua escrita. Por outro lado, Moita Lopes (2012, p. 205) discute que o jovem vive as práticas sociais desses novos letramentos, possibilitados pela tecnologia contemporânea nas telas dos computadores, e que ele não pode se restringir aos limites dos letramentos tradicionais que envolvem somente a página de um livro impresso privilegiada tradicionalmente pela escola.

Nesse sentido, em um mundo mediado pelas TDIC, pesquisas sobre letramentos na educação e formação de professores não podem ignorar que a tecnologia influencia, molda e transforma práticas de interação cotidianas (SNYDER, 2001). Se hoje se caminha para um futuro (ou seria já presente?) orientado a uma aprendizagem mais informal e ubíqua, no sentido de estar presente de forma integrada às ações do cotidiano, potencializar e empoderar os estudantes para que participem de práticas sociais, em que os letramentos digitais se fazem presentes, é o grande desafio da educação. Para que isso aconteça, é importante que os

professores também se apropriem das TDIC e da web 2.0¹, fazendo uso dessas ferramentas e aplicativos digitais para compreender e transformar o mundo.

Busca-se, portanto, no campo da formação de professores e nas práticas escolares maior clareza sobre o que está envolvido nos novos letramentos e sobre como pensar um currículo responsivo a essas questões, no sentido de haver uma ampliação do espaço-escola para além da sala de aula e de problematizar práticas de letramento em relação à natureza social, cultural e epistemológica da web 2.0. Segundo Lankshear e Knobel (2007), quanto mais uma prática de letramento privilegia a participação sobre a publicação, o conhecimento especializado distribuído sobre o conhecimento centralizado, a inteligência coletiva sobre a inteligência individual possessiva, a dispersão da informação sobre a sua escassez, o compartilhamento sobre a propriedade, a experimentação sobre a normalização, a inovação sobre a estabilidade e a fixidez, o relacionamento sobre a emissão da informação, mais se pode considerá-la como um novo letramento.

No campo das políticas públicas brasileiras, há muito já se discute sobre a inserção da tecnologia na educação. De acordo com Bonilla e Pretto (2000), o movimento de inserção da tecnologia no Brasil tem início na década de 30. Foi na década de 80, entretanto, que projetos e políticas educacionais se intensificam. O Projeto Brasileiro de Informática na Educação – EDUCOM, foi elaborado em 1983, “constituindo-se numa proposta de trabalho interdisciplinar voltada para a implementação experimental de centros-pilotos, os quais eram considerados como instrumentos relevantes para a informatização da sociedade brasileira” (BONILLA; PRETTO, 2000). Já em 1988, houve a implantação dos Centros de Informática Educativa (CIEDs). Com isso as ações são expandidas para Secretarias Municipais e Estaduais, passando a ocupar, além das universidades, as escolas públicas.

Documentos como Plano Nacional de Educação (2001) e Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL/SEF, 1998) e vários documentos escritos para o ensino médio (BRASIL/SEMTEC, 2002a, 2002b, 2006) ressaltam a importância da tecnologia e a integração destas à prática do magistério. Em 2007, seguindo a mesma linha de projetos anteriores (como o

¹ A expressão web 2.0 foi cunhada por O'Reilly (2005) para se referir a uma segunda geração de comunidades e serviços, tendo como plataforma a web, que possibilita um ambiente de interação e participação efetiva do usuário tanto para o consumo de conteúdos e informações quanto para a produção e distribuição do mesmo tipo de informação. Por isso, a web 2.0 é coletiva e engloba inúmeras linguagens e motivações.

ProInfo), foi apresentado o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), que distribuiu equipamentos às escolas e aos professores, bem como ofereceu conteúdo e recursos digitais pelo Portal do Professor.

Porém, ainda com o incentivo das políticas públicas, sabe-se que inserir as TDIC nas escolas e promover cursos de formação aos professores não são suficientes para que se consiga uma educação linguística coadunada com a importância que a linguagem tem em nossos tempos e com os novos modos de construir sentidos constitutivos dos letramentos atuais. A tecnologia não é elemento central ou a parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, mas sim “instrumento de mediação tecnológica” (MOITA LOPES, 2012, p. 209) que auxilia a agir na construção, contestação e negociação de sentidos. Dessa forma, a tecnologia auxilia para que os sujeitos experimentem novos modos de ser, de agir, de compartilhar, de comunicar, de aprender. Isso significa ir além do caráter tecnicista da tecnologia. Por isso, busca-se construir nos professores novas identidades sociais, pois, de “uma perspectiva sociocultural, os letramentos são uma questão de práticas sociais e estão sempre ligados às identidades sociais” (MOITA LOPES, 2012, p. 210).

Defendo que o ponto de partida é ver os letramentos digitais como uma prática social que perpassa por discursos, ideologias, valores e visões de mundo e compreender que o professor é “um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramentos, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p. 82). É o professor como agente de letramento, que busca promover a inserção do estudante em práticas sociais, sendo que muitas delas necessitam do entendimento crítico, técnico e contextual das TDIC.

Educadores, ao darem atenção para as múltiplas linguagens e aos letramentos necessários para interagir nessa sociedade multicultural, tornam a educação relevante para as demandas comunicativas atuais. Segundo Kellner (2002, p. 154)², “como as novas tecnologias estão alterando aspectos da nossa sociedade e cultura, precisamos compreender e fazer uso delas para tanto compreender quanto transformar nossos mundos”. Dessa forma, ao introduzir as

² No original: “As new technologies are altering every aspect of our society and culture, we need to comprehend and make use of them both to understand and to transform our worlds”.

tecnologias no cotidiano escolar, a educação pode ser reestruturada para ser mais responsiva aos desafios de uma sociedade democrática e multicultural (KELLNER, 2002).

Essa constatação desafia os professores a proporcionarem aos estudantes mais oportunidades de aprender a ler, escrever, ver, manipular e se comunicar com gêneros digitais (SNYDER, 2010). Porém, conforme indicam Marzari e Leffa (2013, p. 3), a grande maioria dos docentes não se sente digitalmente letrada, porque, ao longo de sua formação, praticamente não teve acesso a práticas de leitura e escrita propiciadas pelos usos do computador e da internet.

Por conseguinte, para verificar de forma contextualizada essa situação, a seguinte questão motivou o desenvolvimento da pesquisa: **Qual é a agenda de pesquisas contemporâneas brasileiras sobre letramento digital e formação de professores de línguas?** O objeto de pesquisa de meu interesse são teses e dissertações brasileiras que discutem (1) a formação inicial e/ou continuada de professores de línguas, portanto, textos veiculados a programas de Pós-Graduação em Letras do país e (2) o desenvolvimento do letramento digital desses professores. Pretendo, assim, amparar a pesquisa em uma metanálise qualitativa, como aparato metodológico, pois, por meio de estudos primários (cf. explicações na subseção 1.2), busco verificar como a pesquisa brasileira contemporânea está sendo desenvolvida. A metanálise qualitativa foi escolhida como metodologia para auxiliar a sistematizar o grande volume de pesquisas já desenvolvidas no Brasil, no sentido de permitir a construção de conhecimento atualizado e a busca por caminhos futuros no que diz respeito ao problema posto em questão.

Como perspectiva teórica, apoio-me nos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies* – doravante NLS), defendidos por Street (1995, 2003), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), Dionísio (2006), Fischer (2007, 2011), que têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas histórica, cultural e socialmente situadas. Refere-se também aos usos da leitura e da escrita em práticas sociais específicas. Além disso, essa concepção de ‘novo’ impõe o reconhecimento de múltiplos letramentos ou letramentos, no plural, variando de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as dimensões de poder conferidas por esses processos de leitura e escrita, em diversas práticas sociais.

Outrossim, amparo minhas discussões desta tese na noção de texto (THE NEW LONDON GROUP, 1996, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2004; STREET,

2012) como uma forma multimodal, amalgamado por meio da aproximação e justaposição de diferentes modos de comunicação, verbais e não-verbais (linguístico, visual, sonoro, gestual, espacial). Vejo, portanto, as TDIC como suportes tecnológicos de diversos textos, ou melhor, diversos gêneros discursivos – na visão bakhtiniana do termo³. Além disso, compartilho com Freebody e Luke (2003), quando argumentam que os letramentos ocorrem à medida que as pessoas e as comunidades tomam parte fluentemente, eficazmente e criticamente de gêneros necessários para interagir nos atuais eventos sociais.

Tendo em vista os conceitos de texto e gênero, compreendo letramento digital como um processo de apropriação⁴ de conhecimentos que envolvem as TDIC, no sentido de tornar possível a comunicação de forma ativa, reflexiva, consciente e crítica. Para tanto, levam-se em consideração aspectos individuais de habilidades e competência para o consumo, produção e distribuição de linguagens multimodais, como aspectos sociais em que os Discursos⁵, as relações de poder e as ideologias então imbuídas nas diversas práticas sociais. Assim, com apoio em Durrant e Green (2001), defendo que os letramentos digitais possuem três dimensões: a operacional, a cultural e a crítica, pois consideram uma interseção entre letramentos, tecnologia, currículo e pedagogia (cf. explicações na subseção 1.2.3).

Portanto, esta pesquisa tem como **objetivo geral** sistematizar e discutir o estado da arte de pesquisas brasileiras sobre letramentos digitais no que se referem às práticas pedagógicas de professores de línguas em formação inicial e/ou continuada, a fim de apresentar o conhecimento já elaborado.

Desse objetivo geral, desdobram-se os seguintes **objetivos específicos**:

³ Para Bakhtin (2011), todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, que é uma prática social, cuja realidade material “efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). A linguagem, nesse sentido, é considerada enquanto uso e em interação social; e a enunciação – momento de uso da linguagem – como um processo que envolve a presença física de seus participantes, o tempo histórico e o espaço social da interação. Nesse sentido, a linguagem é adquirida pelos sujeitos por meio dos gêneros, pois não há enunciado que não seja parte de um gênero, isto é, cada enunciado, cada campo de utilização da língua elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

⁴ Por “apropriação” refiro-me, como advoga Buzato (2009), a um processo de transformação, em que o sujeito torna-se letrado por meio da interação social (negociação de sentidos) a partir dos usos da tecnologia.

⁵ Discursos, com “D” maiúsculo, de acordo com Gee (2004), são modos reconhecidos socialmente de usar a linguagem, gestos e outras semioses; são modos de pensar, acreditar, sentir, avaliar, agir e interagir em relação a pessoas e coisas (o conceito será discutido detalhadamente na seção 1.1.4).

- 1) Sistematizar os objetivos, as justificativas, os procedimentos teórico-metodológicos e os resultados encontrados que ajudem a compor o estado da arte;
- 2) Identificar e compreender, em teses e dissertações brasileiras, as concepções de letramento digital e as dimensões do letramento digital valorizadas;
- 3) Identificar e descrever os Discursos que emergem das práticas pedagógicas dos professores de línguas sobre letramento digital nesse contexto específico;
- 4) Apresentar e discutir a agenda de pesquisa brasileira contemporânea, a fim de indicar temas a serem pesquisados.

Minha posição é que a formação inicial e/ou continuada de professores de línguas precisa ser motivada levando em consideração suas experiências prévias de letramento, para que o “receio” de usar a tecnologia seja excluído das práticas pedagógicas. Passa-se a considerar que as formas de realizar, de participar de práticas de letramento, em especial de letramento digital, possam ser ampliadas e ressignificadas, levando as TDIC para a esfera profissional.

Esta tese, em nível de doutorado, justifica-se pela oportunidade de apresentar uma agenda da pesquisa contemporânea sobre letramento digital e formação de professores de línguas, apoiada na perspectiva sociocultural dos letramentos e em uma metodologia de pesquisa – a metanálise qualitativa – uma vez que é uma metodologia ainda não familiar à Linguística Aplicada (doravante LA) que possibilita apurar os resultados de diversos estudos e, portanto, dar visibilidade sobre o modo como se tem feito pesquisa nessa área. Assim, situo esta pesquisa de tese no campo da Linguística Aplicada indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), pois defendo uma metodologia de pesquisa que busca uma aproximação com a perspectiva pós-moderna de se fazer ciência, uma vez que o uso da tecnologia, como objeto de conhecimento, é visto como socialmente construído em relações de poder e, portanto, ideológicas (cf. seção 2.4 – Problematizando a metodologia).

Sobre pesquisas brasileiras já realizadas com essa proposta metodológica, destaco o trabalho realizado por Lima e Neto (2009), no qual apresentaram um panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil. Diferentemente desta tese que analisa em profundidade teses e dissertações, o estudo dos referidos autores analisou resumos de teses e dissertações brasileiras nas áreas de Linguística e Educação, a fim de verificar as tendências, para os próximos anos, das pesquisas no país. Esta tese, portanto, acresce-se e distingue-se ao de Lima e

Lima-Neto (2009) na medida em que vai além da análise de resumos e possui uma metodologia diferenciada, bem como aos critérios de categorização, com a utilização de um *software* para sistematização de dados qualitativos, e análise dos dados obtidos, a partir de um olhar nas dimensões valorizadas do letramento digital e nos Discursos dos professores. Assim, a presente pesquisa pode contribuir para implementar discussões, práticas pedagógicas, diretrizes curriculares e políticas públicas de incentivo à qualificação docente.

Com o sentido de detalhar o estudo, esta tese está organizada em quatro capítulos, além desta **introdução** – que abordou o problema, as justificativas e os objetivos da tese – e das considerações finais: (1) Letramento, Tecnologia e Formação Profissional; (2) Procedimentos Metodológicos; (3) A Agenda de Pesquisa Contemporânea Brasileira e (4) Da Teoria à Prática: Proposições.

No **primeiro capítulo**, abordo a fundamentação teórica, intitulada de Letramento, Tecnologia e Formação Profissional, que serviu como base para esta pesquisa. Apresento abordagens relativas aos Novos Estudos do Letramento, as quais sustentam a teoria sociocultural do letramento, e conceitos que contribuem para explicitar de que posição abordo o fenômeno do letramento em análise nesta tese. Em seguida, introduzo discussões acerca das mudanças nas interações devido ao advento das TDIC, conceituando letramento digital e apresentando o modelo 3D do letramento digital. Por fim, discuto sobre a(s) identidade(s) do professor de línguas em meio a essas mudanças e sua posição como agente de letramento.

No **segundo capítulo**, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação pretendida. Descrevo, primeiramente, as bases da proposta metodológica, apresentando uma contextualização história sobre os estudos metanalíticos e a metanálise qualitativa. Os procedimentos para seleção e coleta de teses e dissertações brasileiras são apresentados na sequência, bem como os procedimentos para sistematização e análise dos dados, tratando de abordar o *software* MAXQDA 11, utilizado para auxiliar na organização dos dados, e as categorias e indicadores de análise. Por fim, problematizo a própria metodologia escolhida, no sentido de discutir sobre a visão de ciência que norteia a pesquisa em LA contemporânea.

O **terceiro capítulo** – A agenda de pesquisa contemporânea brasileira – é destinado à análise de dados e está dividido em seções que apresentam: a sistematização dos dados, com a síntese e categorização dos objetivos das

pesquisas, justificativas, filiações teóricas, metodologias empregadas e resultados encontrados; o conceito de letramento digital e as três dimensões do letramento digital na pesquisa contemporânea brasileira; os Discursos dos professores de línguas. Portanto, esse terceiro capítulo tem por objetivo responder aos três primeiros objetivos específicos, previamente citados nesta introdução.

O **quarto capítulo** apresenta as proposições elencadas a partir da metanálise qualitativa realizada com teses e dissertações brasileiras. Intitulei o capítulo de “Da Teoria à prática: proposições”, por trazer, primeiramente, um resumo dos resultados encontrados, o que condiz com a metodologia escolhida para esta tese. Na segunda seção, apresento implicações para futuras pesquisas em letramento digital e formação de professores de línguas, apresentado uma nova agenda. É nesse capítulo que será desenvolvido o quarto objetivo específico desta tese.

Nas **considerações finais**, retomo os principais caminhos e resultados encontrados, indicando, assim, minhas reflexões feitas ao longo do trabalho. Por fim, apresento as referências bibliográficas e os apêndices.

1 LETRAMENTO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que servem como base para esta pesquisa, no sentido de dar o embasamento necessário para que os objetivos sejam respondidos. Para tanto, abordo a perspectiva sociocultural dos estudos do letramento, apresentando os principais conceitos e os autores estrangeiros e brasileiros que discutem a teoria. A segunda seção delimita a discussão para o conceito de letramento digital, impulsionado pela expansão do uso das TDIC nas práticas sociais. Por fim, abordo a formação do professor de línguas, suas identidades e atividades como profissional que atua como agente de letramento.

1.1 Novos Estudos do Letramento

Os NLS compreendem as múltiplas facetas da linguagem em diversas formas multimodais, bem como seus usos em diferentes contextos históricos e sociais e as relações existentes entre o sujeito produtor, consumidor e distribuidor de textos. Para aprofundar questões importantes e pertinentes a essa perspectiva, nesta seção, primeiramente, discuto sobre a perspectiva plural, sociocultural, heterogênea e contextualizada do letramento. Logo após, apresento três marcos conceituais dos NLS: letramento autônomo e ideológico; práticas e eventos de letramento; Discursos Primários e Secundários.

1.1.1 Letramento na perspectiva sociocultural

A perspectiva sociocultural nos estudos de letramento surgiu a partir dos trabalhos seminais de Heath (1983) e Street (1984) na busca por uma reação à concepção de letramento como uma “habilidade neutra, técnica e imutável e/ou universal situada no interior dos indivíduos” (FISCHER, 2007, p. 24). Os Novos Estudos do Letramento, vertente da pesquisa desenvolvida a partir desses autores, com apoio do legado de Paulo Freire (1980), têm sido centrais na teorização da complexidade dos letramentos como práticas histórica, cultural e socialmente situadas.

A partir do que Gee (1999, p. 3) chamou de “virada social”⁶ (cf. explicação na seção 2.2.1), as atenções voltaram-se aos aspectos culturais e sociais que constituem toda e qualquer interação social. Os NLS, ao se inserirem nessa perspectiva sociocultural, conceituam letramento como uma prática social, já que atividades de leitura e escrita são tomadas como fundamentalmente ligadas às estruturas sociais e interpenetradas em sistemas culturais, históricos, econômicos, políticos e dentro de estruturas de poder. Nesse sentido, Street (2003) argumenta que o letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades uniformes a serem transmitidas àqueles que não o possui, mas sim que existem vários letramentos nas comunidades, e que as práticas associadas a esses letramentos têm base social. Letramento, para o autor, oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro e que aparecem sempre envoltas em princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003). Todo letramento está sempre alocado em práticas sociais específicas e situadas, inseparáveis dos contextos⁷ em que se desenvolvem, por isso tem uma concepção social.

A concepção de ‘novo’ nessa vertente teórica impõe o reconhecimento de múltiplos letramentos ou letramentos, no plural, variando de acordo com o tempo e o espaço, bem como com as dimensões de poder conferidas por esses processos de leitura e escrita, em diversas práticas sociais. Reconhece-se, então, letramento como uma prática essencialmente plural, pois marca-se, de acordo com Dionísio (2006, p. 42), “a existência da especificidade das práticas que envolvem o escrito em múltiplos domínios da vida como, por exemplo, a família, os lugares de trabalho, associações, etc.” e também aos “diferentes e variados conjuntos de práticas e tecnologias associados à construção de sentidos, socialmente compartilhados, quanto aos diferentes significados e funções dessas práticas em contextos socioculturais diversos” (BUZATO, 2009, p. 6). Para Street (2014), nessa concepção nova de letramento, a leitura e a escrita são localizadas em contextos multimodais amplos e reconhece os usos da escrita no papel e na tela como práticas sociais por

⁶ No original: “Social turn”.

⁷ A visão de contexto, proposta por Street (2003), foi contestada por Buzato (2007), quando este argumenta que devido às novas possibilidades de interação à distância e da utilização de “mundos virtuais”, que caracterizam certos tipos de práticas de leitura e escrita mediadas pelas TDIC, a noção geográfica de espaço – o contexto – se amplia. Opto pela nomenclatura proposta por Street (2003). A noção de contexto e prática situada, ao contrário de como entende Buzato (2007), é vista nesta tese como uma situação sempre ligada ao sujeito que está desenvolvendo seus letramentos e à compreensão do espaço-tempo global proporcionado pelas TDIC.

se constituírem dentro e através de relações sociais e estarem encaixadas em contextos e processos sociais mais abrangentes.

Nesse constructo, há múltiplas formas de usar a linguagem em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas (STREET, 1984). Para Dionísio (2006) são as práticas discursivas de cada esfera da atividade (na escola, na comunidade, no trabalho, nas reuniões sociais) que definem as condições do exercício do letramento, isto é, quem é e qual o papel do letrado. A autora coloca, então, que falar de um letramento é sempre contar uma narrativa histórica, institucional e social sobre o que “vale”, num dado lugar, como prática de leitura e de escrita. Nessa concepção, Kleiman (2005, p. 54) afirma que:

tem-se usado o termo ‘letrado’ para descrever um sujeito que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita, como seria o caso extremo da criança não alfabetizada ou do adulto analfabeto que mora numa metrópole.

Bartlett (2007) também explica o termo “letrado” a partir de uma pesquisa realizada com analfabetos. Apesar de não saberem o código escrito, utilizam, nas suas práticas sociais, artefatos culturais – objetos, imagens, símbolos e discursos – para modular suas ações e emoções a fim de se parecerem ou se sentirem letrados perante uma sociedade que discrimina e aplica, nas palavras de Bordieu (2002), uma violência simbólica. Assim, os artefatos culturais, socialmente construídos e produtos das atividades humanas, tornam-se importantes ferramentas nos processos de letramento, pois, nas palavras da autora, “letramento é [...] um processo, uma realização contínua” (BARTLETT, 2007, p. 53)⁸.

Buzato (2006, p. 85) também explica o que é ser letrado:

um indivíduo letrado é, conseqüentemente, alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever que são construídas sócio-historicamente – ou diferentes “gêneros do discurso” (Bakhtin, 1992), alguém que é capaz de acionar “modelos” correspondentes a essas situações específicas para interpretar/prever como será interpretado algo que lê ou escreve. Quanto maior a quantidade de esferas de atividade (escolar, jornalística, artística, científica, política, profissional, etc.) em que um indivíduo participa – ou pretenda participar – maior deve ser o seu repertório de gêneros e, conseqüentemente, maior o seu conjunto de letramentos.

⁸ No original: “Literacy is [...] an ongoing, continual accomplishment.”

É nesse sentido que se considera que os letramentos são práticas sociais e culturais, pois irão fazer sentido dentro de um grupo social, que partilha visões de mundo, culturas, modos de ser e agir, valores e que possuem uma coesão na sua identidade. Por isso os letramentos variam em diferentes contextos socioculturais e ninguém adquire o letramento ideal (visão autônoma do letramento), porém está em constante desenvolvimento dos seus letramentos. Assim, para Luke e Freebody (1997), o ato da leitura e da escrita está relacionado à distribuição de conhecimento e poder em uma sociedade, o que indica ao sujeito sua condição ou posição de *insider* (GEE, 2001) em práticas sociais, ou seja, o sujeito que consegue se inserir ou se sente inserido em determinados contextos. Isso possibilita a ele assumir diversas identidades. Assim, os letramentos são concebidos enquanto os modos como as pessoas e comunidades tomam parte fluentemente, eficazmente e criticamente, nos vários eventos textuais e discursivos que caracterizam a sociedade e economias semióticas contemporâneas (FREEBODY; LUKE, 2003).

1.1.2 Letramentos autônomo e ideológico

Street (2003, 2014), na perspectiva sociocultural, enfatiza a natureza social do letramento, em oposição ao que denomina perspectiva autônoma do letramento. A visão de letramento como habilidade individual do sujeito é considerada um modelo autônomo do letramento. Esse modelo parte da suposição de que os letramentos se resumem à capacidade cognitiva de ler e escrever e que é pura e simplesmente um conjunto de habilidades cognitivas e uniformes a ser transmitido àqueles que não o possui (STREET, 2003) e que pode ser medida nos sujeitos. Letramentos, nessa visão tradicional, ocorreriam independentemente dos contextos e das práticas sociais, produzindo efeitos neutros, imparciais e homogeneizantes. Nesse sentido, conforme indica Bunzen (2014, p. 9) “expressões como ‘grau de letramento’, ‘nível de letramento’ ou ‘baixo letramento’ revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito”. Bons exemplos de ações sociais que mobilizam e legitimam tal concepção, de acordo com o autor (BUNZEN, 2014), são as avaliações em grande escala, as políticas públicas de desenvolvimento da leitura, os concursos públicos e os exames vestibulares, uma vez que se baseiam na crença da possibilidade de avaliação do letramento dos sujeitos.

Em contraposição a essa perspectiva, Street propõem um modelo ideológico⁹ do letramento, que, conforme argumenta Fischer (2007, p. 24), é posta em contraste a essa concepção de cunho tradicional que considera a prática da leitura e escrita apenas como uma “habilidade técnica, neutra, imutável e/ou universal situada no interior dos indivíduos”. O modelo ideológico oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro e “estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como ‘letramento’ e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13).

No modelo ideológico de letramento, leitura e a escrita são multimodais e concebidas como “sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos” (ZAVALA, 2010, p. 73). São práticas ligadas à cultura e às estruturas de poder de uma sociedade, atreladas também a ideologias e identidades. As práticas de leitura e escrita integram a vida dos sujeitos e se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de socialização e de identificação, isto é, “o processo de tornar-se letrado é um processo identitário, porque, em uma sociedade profundamente dividida por questões sociais, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação” (KLEIMAN, 2010, p. 376). Por isso, valores, atitudes, motivações e maneiras de agir em cada contexto também são levados em consideração quando se faz uso da linguagem adequada dentro de um dado Discurso (cf. explicações descritas adiante, na subseção 1.1.4), definido por Gee (2001, p. 721) como “os modos de combinar e coordenar palavras, ações, pensamentos, valores, corpos, objetos, ferramentas, tecnologias e outras pessoas (nos lugares e tempos adequados), de forma a assumir e reconhecer identidades e atividades específicas, socialmente situadas”¹⁰.

⁹ Defino ideologia a partir da concepção de Cassany e Castellà (2010, p. 369): “não somente o propósito ou a opção política do autor do texto, mas também o conjunto de representações sociais que configuram uma cultura (o conhecimento, os valores e as atitudes que compartilham os membros de uma comunidade) e que se inserem inevitavelmente em qualquer discurso produzido na mesma e para a mesma”. No original: “Por ideología entendemos no solo el propósito o la opción política del autor del texto, sino el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura (el conocimiento, los valores y las actitudes que comparten los miembros de una comunidad) y que se insertan inevitablemente em cualquier discurso producido em la misma y para la misma”.

¹⁰ No original: “Discourse: ways of combining and coordinating words, deeds, thoughts, values, bodies, objects, tools, and Technologies, and other people (at the appropriate times and places) so as to enact and recognize specific socially situated identities and activities”.

O letramento ideológico, portanto, envolve o autônomo, mas vai além deste, já que propõe que os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita estão atrelados a criticidade, valores, relações de poder, conhecimento, identidade, maneiras de ser e estar na sociedade. Para Gee (2009), a linguagem escrita é usada diferentemente em cada prática e por diferentes grupos sociais e culturais. Nessas práticas, a linguagem escrita nunca é vista de forma isolada, e sim juntamente com a oralidade e a ação exercida pelos sujeitos. Dessa forma, diferentes modos de usar a linguagem oral se integram com o agir, interagir, conhecer, valorar, acreditar e, inclusive, oferecem diferentes maneiras de usar diversas ferramentas e tecnologias.

A visão ideológica do letramento também está atrelada a uma perspectiva crítica do letramento, o que autores como Cassany e Castellà (2010) e Monte Mór (2007, 2014) chamam de letramento crítico. Para Cassany e Castellà (2010), fazer uso do letramento crítico requer situar o Discurso (cf. definição na seção 1.1.4) em um contexto sociocultural e reconhecer e participar das práticas discursivas. Em um processo contínuo, práticas de letramento vão se construindo, o que auxilia para o empoderamento do sujeito. Diante disso, o letramento pode empoderar, ou seja, compreender os contextos, os valores, as relações de poder e as ideologias podem ajudar a empoderar os sujeitos (LANKSHEAR; GEE; KNOBEL, 2002) no sentido de agregar poder social, cultural e econômico. Desenvolver o letramento crítico é, portanto, poder participar de práticas letradas, não apenas como consumidor, mas como produtor e distribuidor de linguagens. Isso representa, como aponta Fischer (2007, p. 41), “um caminho para libertação e para emancipação” do sujeito.

1.1.3 Eventos e práticas de letramento

Com vista a descrever a especificidade dos letramentos em lugares e tempos particulares, Street (1984, 2003, 2014) desenvolveu o conceito de “práticas de letramento”, que surgiu a partir do conceito de “evento de letramento” de Heath (1983).

Por evento de letramento, Heath (1983) se refere a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos. Segundo Barton e Hamilton (2000), os eventos de letramento são em geral atividades que utilizam gêneros discursivos para serem

lidos ou para se falar sobre eles. São episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados. São, assim, eventos comunicativos em que um texto (configurado como gênero discursivo), seja ele multimodal ou não, faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos. Street (2014, p. 146) exemplifica o conceito:

palestras, por exemplo, representam um clássico evento de letramento: pode ser que o palestrante leia anotações; um projetor de slides no alto projeta diferentes tipos de informações; as pessoas, de vez em quando, podem olhar para a projeção no alto, baixar o olhar e fazer uma anotação, ler sua anotação e voltar a escutar o palestrante; algumas podem arquivar suas anotações em algum lugar fora dali; outras podem jogá-las na lata de lixo.

O autor discute ainda (STREET, 2014) que cada evento de letramento é sustentado por sistemas de ideias e de organização que não ficam necessariamente explícitos no discurso imediato. Ressalta-se, assim, a importância do caráter ideológico: cada sujeito possui em sua mente modelos culturalmente construídos do evento de letramento, são convenções que as pessoas interiorizam e seguem em cada prática social.

Enquanto os eventos de letramento identificam a ocorrência de uma situação social na qual gêneros discursivos assumem um papel central, a prática de letramento, que diz respeito aos modos culturais de utilização da linguagem, corresponde às relações sociais que se estabelecem em torno dos usos da escrita, da leitura e da oralidade (STREET, 1995). Os eventos de letramento têm base na prática de letramento, que somente pode ser vista por meio desses eventos (BARTON; HAMILTON, 2000). As práticas são colocadas, portanto, a um nível mais alto de abstração e se referem igualmente ao comportamento e aos conceitos sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita.

Segundo Street (2006), estar envolvido em práticas de letramentos significa que o sujeito está inserido em práticas sociais em que estão intrínsecos os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e também a história de vida de cada sujeito. O letramento representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas em um contexto de interações, identidades, autoria, poder e ideologia. Deixam-se de lado, portanto, estereótipos sociais, nos quais são enquadrados sujeitos, e comparações valorativas que tomam como homogêneas as práticas culturais e seus efeitos sobre os sujeitos. Em resumo, ver o sujeito

participando de práticas situadas no social e no cultural “viabiliza localizar as práticas de uma pessoa em sua própria história de letramento, nas várias dimensões em que o sujeito se transforma e também transforma práticas de letramento” (FISCHER, 2007, p. 28), no sentido de trazer à tona identidades particulares contra outras identidades, frequentemente impostas.

Com base nesses direcionamentos, ao levar em consideração as práticas de letramento que cada professor vivencia ao longo de sua trajetória profissional, observam-se os eventos mediados por gêneros discursivos dos quais fazem uso para participarem de práticas sociais. Nesses eventos, quando se especifica o letramento para o digital, as TDIC tomam lugar de destaque, no sentido de que, por meio delas, o professor utilizará a linguagem multimodal e fará uso dela na sua prática pedagógica e nos contextos das diferenças culturais, das localidades e das políticas específicas com que se defrontam. Essas práticas, conforme indica Gee (2009), sempre envolvem mais do que apenas saber utilizar a ferramenta digital; envolvem, pois, maneiras de agir, interagir, valorar, acreditar, conhecer, determinadas pelo grupo cultural do qual os sujeitos/professores fazem parte. As TDIC fazem, portanto, parte da constituição letrado do professor.

1.1.4 Discursos Primário e Secundário

As práticas de leitura e escrita integram a vida dos sujeitos e se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de socialização. Por isso, valores, atitudes, motivações, perspectivas e maneiras de agir em cada contexto também são levados em consideração, é o que Gee (1999) chama de Discurso, com “D” maiúsculo (em contraposição a discurso, com “d” minúsculo, que se refere à linguagem em si). O autor discute, portanto, que Discurso é a linguagem em uso, isto é, quando as pessoas aprendem novas linguagens e novos gêneros discursivos – no sentido de serem capazes de produzi-los – elas estão empregando Discursos. Dessa forma, Discursos sempre envolvem as linguagens, que constituem as práticas sociais, mas garantem uma amplitude maior, pois “integram maneiras de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorar e sentir, no sentido de ativar atividades significativas e identidades socialmente

situadas” (GEE, 2001, p. 719)¹¹. Para tanto, os sujeitos fazem uso de vários objetos, símbolos, imagens, ferramentas e tecnologias.

Discursos, portanto, são kits de identidades, pois em cada situação específica, o sujeito faz uso de determinadas palavras, desejos, pensamentos, valores, ferramentas, tecnologias para agir com uma identidade específica (mãe, estudante, físico, professor, advogado, electricista, etc.) e se engajar em uma atividade específica com aquela identidade (GEE, 2001). Outra maneira de explicar o conceito é dizer que Discursos criam, produzem e reproduzem oportunidades para as pessoas serem e reconhecerem certos tipos de pessoas.

No interior de uma prática social, o Discurso é um elemento que se relaciona dialeticamente com outros, tais como atividades materiais, relações sociais e fenômenos mentais. Todo Discurso, portanto, é ideológico (GEE, 1999), pois reflete a distribuição de poder numa sociedade em que cada sujeito, histórica e socialmente definido, expressa seus pontos de vista e valores em detrimento de outros, o que determina os grupos dominantes e quem pertence (*insider*) ou quem está excluído, marginalizado (*outsider*). Por meio da participação em Discursos, os sujeitos são identificados como membros de grupos socialmente situados e com papéis socialmente definidos. Assim, Discurso é uma associação socialmente aceita acerca das formas de uso da linguagem, de outras expressões simbólicas e artefatos, do pensamento, sentimento, crença, da valorização e das ações que podem ser usadas para identificar alguém como membro de um grupo social significativo ou de uma rede social ou ainda para sinalizar que alguém tem um papel social significativo (GEE, 1999). A partir disso, Gee (1990 *apud* LANKSHEAR; GEE; KNOBEL, 2002), então, define esse ideal de Letramento de Poder, visto que o sujeito usa o letramento como uma metalinguagem para criticar outros Discursos e se constituir perante um grupo.

A partir dessa definição, Gee (1999, 2001) distingue dois tipos de Discursos encontrados em qualquer sociedade: Discurso Primário e Discurso Secundário (conforme resumo apresentado no quadro 1). O Discurso Primário é aquele em que as pessoas são expostas ainda jovens (crianças), durante suas primeiras socializações como membros da família inserida em um cenário sociocultural

¹¹ No original: “Discourse integrates ways of talking, listening, writing, Reading, acting, interacting, believing, valuing and feeling (...) in the servisse of enacting meaningful socially situated identities and activities”.

particular. Formam a primeira identidade social do sujeito como pertencente a uma comunidade de prática (WENGER; LAVE, 1998) que compartilha valores e crenças. Por isso, constituem-se como a base para a aquisição de outros Discursos.

Já o Discurso Secundário, visto como uma continuidade do Discurso Primário, é adquirido a partir de socializações em vários locais, estados, grupos, instituições fora da esfera familiar como igrejas, escolas, academias, escritórios, turmas. Uma pessoa, nesse sentido, pode ser reconhecida como participante de atos públicos, pois poderá desempenhar distintos papéis ou carregar distintas identidades como: professora, ativista política, empresária, membro de um grupo religioso, presidenta de alguma ONG, entre outros. Será na atuação em distintas práticas sociais que essa pessoa será reconhecida dentro e por meio de Discursos. Assim, são nessas instituições secundárias, além do contexto familiar, que se “constroem e expandem os usos da linguagem, dos valores, atitudes, crenças adquiridas como parte dos Primários” (FISCHER, 2007, p. 33).

Lankshear, Gee e Knobel (2002) definem o sujeito letrado como aquele que possui o domínio do uso da linguagem secundária, isto é, excelência no domínio de Discursos Secundários, pois saberá fazer uso da linguagem certa, da melhor forma possível em contextos específicos. Isso significa afirmar que ter o controle de Discursos Secundários e, portanto, de letramentos, está diretamente relacionado à distribuição de poder social em uma sociedade hierarquicamente estruturada.

O domínio de Discursos Secundários envolve a apropriação de gêneros discursivos amparados em e por diversas tecnologias e mídias digitais, além de outras formas de linguagens como pintura, escultura, cinegrafia, etc. É essa diversidade que explica o caráter plural do letramento e suas diferentes esferas como o letramento digital, foco desta tese.

Nesse sentido, conforme se verifica também no quadro 1, professores de línguas em formação inicial e/ou continuada, quando em desenvolvimento de seus letramentos digitais, passam ao domínio de Discursos Secundários para além daqueles já socializados nas interações cotidianas. Amparada nas discussões de Lankshear, Gee e Knobel (2002), nesta tese vejo o Discurso Primário como as primeiras socializações de professores de línguas com as TDIC, levando em consideração as diversas esferas da atividade humana e não apenas em contexto familiar, pois o contato com a tecnologia digital pode vir da família, das instituições de ensino, do local de trabalho, etc. Utilizo a expressão “primeiras socializações”

para enfatizar, durante a metanálise qualitativa de teses e dissertações brasileiras, a relação dos professores com as TDIC, descrita no *corpus* de análise, antes de qualquer intervenção pedagógica para uso e aplicação das TDIC como: cursos de formação, oficinas, aulas práticas, reflexões e discussões em grupo, entrevistas, entre outros.

Já os Discursos Secundários vejo como as socializações secundárias dos professores com as TDIC, ou seja, o desenvolvimento do letramento digital dos professores após os incentivos de formação inicial e/ou continuada, materializados nos limites descritos nas teses e dissertações analisadas. Com expressão “socializações secundárias” não me refiro a algo acabado e estanque, pois entende-se que o sujeito está sempre em processo de desenvolvimento, um *continuum*. Isso significa dizer que, embora a análise se limite ao texto escrito (cf. informações descritas no capítulo 2 – procedimentos metodológicos), os professores estão sempre se constituindo como sujeitos letrados digitalmente.

Quadro 1 – Resumo dos Discursos Primário e Secundário

	Participantes	Discurso Primário	Discurso Secundário
Geral	Sujeitos	Primeiras socializações como membros da família	Socializações em vários locais, estados, grupos, instituições fora da esfera familiar
Específico	Professores de línguas em desenvolvimento do letramento digital	Primeiras socializações dos professores com as TDIC	Socializações secundárias dos professores com as TDIC

Fonte: Elaborado pela autora (com apoio em Gee; 1999, 2001).

1.2 Novas tecnologias, novos letramentos

De acordo com Buzato (2006), para além de considerar as TDIC como ferramentas neutras, livres de decisões e coerções de natureza cultural e ideológica, cujas informações obtidas são vistas como fim, preza-se pela visão de que as TDIC são o início de um processo de construção de conhecimento que está estreitamente relacionado com o contexto sociocultural em que a informação é utilizada. Além disso, adquirem sentido e função ao serem incorporadas às práticas e normas

culturais existentes em uma determinada esfera de atividade. Esta seção, por conseguinte, aprofunda essas questões e discute sobre a nova ordem comunicativa alimentada pelas TDIC e sobre o conceito de letramento digital defendido nesta tese, com ênfase a um modelo de letramento digital que propõe um olhar em três dimensões: a cultura, a operacional e a crítica.

1.2.1 Por uma nova ordem comunicativa

A revolução tecnológica, centrada em computadores, informação, comunicação e tecnologias multimídias, está remodelando a maneira como as pessoas trabalham, como se comunicam e o que fazem em seus horários de lazer. Se há poucos anos as crianças brincavam de esconde-esconde com a vizinhança pela rua, hoje a diversão preferida é jogar *on-line*, assistir a vídeos no *YouTube* ou visitar uma rede social. De acordo com uma pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil¹², a frequência de uso da internet é elevada na faixa etária entre 9 e 16 anos: 47% usam a internet todos os dias ou quase todos os dias. Entretanto, não é somente com crianças e adolescentes que a tecnologia faz sucesso; cada vez mais jovens e adultos, considerados imigrantes digitais, pois nasceram em outro meio e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente do que a geração denominada de “nativos” o faz (PRENSKY, 2001), utilizam as ferramentas tecnológicas no trabalho, em casa e no lazer.

No âmbito educacional, por sua vez, a tecnologia e a internet tornaram-se componentes integrais, “desde a complementação de um curso presencial com disciplinas ministradas parcialmente a distância até cursos totalmente virtuais com interações online” (HEEMANN, 2012, p. 84). Já no âmbito econômico, a sociedade da informação em rede está abrindo oportunidades inéditas ao fortalecimento do empreendedorismo digital. É o que está acontecendo atualmente com empresas brasileiras de varejo¹³, que estão investindo em plataformas digitais para que as pessoas usem seus conhecimentos e suas habilidades para vender produtos sobre os quais obterão uma comissão. Tratam-se de lojas virtuais que se apoiam nas redes sociais dos sujeitos, sem qualquer custo de armazenagem e entrega para o vendedor.

¹² Notícia completa disponível no site: <http://agencia.fapesp.br/16311>

¹³ Optou-se pelo anonimato da empresa, pois não é intenção neste texto fazer propagandas.

Essa pequena contextualização demonstra, portanto, que, com a notória expansão da mediação de práticas comunicativas em redes digitais, aconteceram mudanças significativas no campo sociocultural. Esse novo sistema de comunicação é parte da revolução tecnológica que está remodelando práticas sociais, tornando-se fundamental para as relações na sociedade contemporânea. Snyder (2001), filiando-se aos estudos do letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984), chama esse momento de “nova ordem comunicativa”¹⁴, caracterizada por ser global, integradora de diversas mídias e com alto potencial de interatividade (SNYDER, 2001, p. 118).

Essa nova ordem comunicativa fez parte de um movimento que Gee (1999) chamou de “virada social”, ou seja, atenção voltada às interações e às práticas sociais inseridas em um contexto específico. Essa virada social relaciona-se, de acordo com o *The New London Group* (1996), às mudanças na contemporaneidade em três domínios: vida pública, vida privada e vida econômica. A vida econômica diz respeito às mudanças do “*old capitalism*” para “*new capitalism*”¹⁵. “*Old capitalism*” interessava-se pela habilidade individual que cada trabalhador executava dentro de uma empresa sem ter consciência, ou melhor, sem precisar conhecer todo o processo. Já o “*new capitalism*” ou capitalismo leve, nas palavras de Bauman (2001), é o produto de mudanças tecnológicas e globais, que conduz o trabalhador a continuamente ganhar e aplicar novos conhecimentos, pois está imerso em um contexto que privilegia uma hierarquia mais horizontalizada, em que treinamento, organização e aprendizagem fazem parte das relações da empresa/instituição (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996). Na vida pública, por sua vez, há uma diminuição do Estado em relação a seu papel e responsabilidades, já que a lógica do mercado capitalista começa a predominar com, por exemplo, privatizações. E a vida privada passa a ser um ambiente de diferenças culturais, pela crescente invasão do espaço privado pela cultura de mídia de massa. Assim, a vida privada passa a ser cada vez mais pública.

Outra questão importante que impulsionou as mudanças sociais está relacionada diretamente ao processo conhecido como globalização. Por se referir àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas

¹⁴ No original: “New communication order”.

¹⁵ Nota-se a relação que existe entre “*old capitalism*” e “*new capitalism*” com letramento autônomo e letramento ideológico, respectivamente.

combinações de espaço-tempo, a globalização torna o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado (HALL, 2011). Nessa perspectiva, a intensificação da compreensão do espaço-tempo global pelos processos universalizantes das TDIC deve ser vista como a abertura da percepção de que “o mundo agora é um só lugar e, com o inevitável aumento do contato, tem-se necessariamente maior diálogo entre nações, blocos e civilizações” (FEATHERSTONE, 1996, p. 2).

Nesse cenário de transformações, emergem novos estilos de trabalho, novas linguagens, novas relações sociais e, por consequência, novas tecnologias. As relações sociais passam a ser entendidas dentro de diferentes comunidades de práticas em que diferentes sujeitos participam diariamente: comunidade acadêmica, comunidade religiosa, comunidade no trabalho. Para Gee (1999, p. 5)¹⁶:

numa comunidade de prática, todos os membros adquirem uma variedade de valores, normas, modelos culturais e narrativas como parte de suas socializações em práticas e suas contínuas imersões em práticas. Tacitamente aceitando esses valores, normas, modelos culturais e narrativas (na mente, nas ações e na prática), e compartilhando-os com outros, é o que significa ser um membro de uma comunidade de prática.

Para tanto, é sabido que as habilidades e os conhecimentos para interagir e se comunicar, em diferentes comunidades de práticas, podem ser transformados rapidamente e, assim, haverá necessidade de novas habilidades e novos conhecimentos. Pensar o tempo presente e discutir como os sujeitos são constituídos a partir das práticas sociais configura-se como um desafio contemporâneo, pois é preciso saber lidar com tantas transformações.

1.2.2 Letramento digital

A nova realidade social, devido ao crescente uso das mídias, da Internet, de aparelhos móveis e da invasão das imagens no espaço público e privado, requer uma aprendizagem de letramentos em que os modos de comunicação não se limitem apenas à linguagem verbal. Aliados à perspectiva plural e contextualizada dos letramentos, pesquisadores do *The New London Group* (1996) cunharam o

¹⁶ No original: “Within a community of practice all members pick up a variety of tacit and taken-for-granted values, norms, cultural models, and narratives as part of their socialization into the practice and their ongoing immersion in the practice. Tacitly accepting these values, norms, cultural models, and narratives (in mind, actions, and embodied practice), and sharing them with others, is just what it means to be a member of the community of practice”.

termo multiletramentos em resposta às mudanças em voga em termos sociais e culturais; à grande diversidade linguística e cultural (fruto de uma economia globalizada) e à multiplicidade de canais e modos semióticos para comunicar sentidos – resultado das TDIC (COPE; KALANTZIS, 2000). Em função da globalização e das TDIC, a letra/escrita passa a ser um componente, dentre outros, que se articula em padrões multimodais de produção de sentido.

Na perspectiva dos autores (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996, 2006), os multiletramentos têm como foco uma pedagogia educacional responsiva a essas mudanças comunicacionais, e ser letrado é ir além das limitações da linguagem escrita e falada e conectar-se com as paisagens cultural e linguisticamente diversas de textos multimodais (JEWITT, 2008). Essa pedagogia enfatiza a negociação das diferenças linguísticas e culturais como recurso para a vida profissional, social e privada dos sujeitos, com o objetivo de dar acesso à dinâmica e à multiplicidade das linguagens e promover o engajamento crítico necessário para o sucesso individual.

Nesse cenário, a Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996, 2006) sugere princípios pedagógicos que envolvem quatro componentes relacionados: prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformadora, os quais sintetizam o conjunto das relações apropriadas de aprendizagem. *Prática situada* envolve a construção da experiência dos estudantes, valorizando a imersão e o envolvimento dos mesmos em práticas significativas de letramento. A *instrução explícita*, realizada pelo professor ou um colega mais capaz, guia estudantes para o uso de uma metalinguagem explícita de reflexão que faça referência à forma, conteúdo e função dos discursos da prática. *Enquadramento crítico* encoraja estudantes a interpretar contextos sociais, com apoio da metalinguagem, e auxilia a situarem seus domínios crescentes na prática. *Prática transformadora* ocorre quando estudantes transformam significados existentes em novos sentidos (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996).

A Pedagogia dos Multiletramentos confirma a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, incluindo a grande diversidade cultural de produção e circulação dos gêneros discursivos e diversidade de linguagens que os constituem. Da prática social para o trabalho com esse universo textual, a Pedagogia dos Multiletramentos propõe alguns movimentos pedagógicos, que se voltam para as possibilidades práticas para que os alunos se transformem em criadores de sentidos. Para que isso seja possível,

portanto, “é necessário que eles sejam analistas críticos e capazes de transformar discursos em significações” (ROJO, 2012). Para *The New London Group* (2006), o essencial nas práticas educacionais é dar condições aos alunos para se engajarem na negociação de múltiplos discursos e sentidos, para desenvolverem multicapacidades e flexibilidade ao estabelecerem relações com as novas demandas de uso das linguagens sociais.

Assim, uma das ideias-chave da Pedagogia dos Multiletramentos (*THE NEW LONDON GROUP*, 1996) é levantar a questão da complexidade e da relação direta dos diferentes modos de sentido, identificados pelos autores em seis grandes áreas funcionais, cujas metalinguagens descrevem e explicam os padrões de sentido: linguística, visual, sonora, gestual, espacial e multimodal.

Ao se inserir nesse contexto de multiletramentos, os letramentos digitais são definidos por Buzato (2006, p. 16), como:

conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam e se apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente.

Partindo dessa concepção e da perspectiva sociocultural dos letramentos, defino letramento digital como um processo de apropriação de conhecimentos que envolve as TDIC, no sentido de tornar possível a comunicação de forma ativa, reflexiva, consciente e crítica. Para tanto, levam-se em consideração aspectos individuais de habilidades e competência para o consumo, produção e distribuição de linguagens multimodais, como aspectos sociais em que os Discursos, as relações de poder e as ideologias estão imbuídos nas diversas práticas sociais. Nesse constructo, vejo as TDIC como instrumentos de capacitação utilizados pelo sujeito para atingir determinado objetivo dentro de uma prática social situada.

Na visão plural, nega-se a concepção dos letramentos digitais como apenas um conjunto de competências e habilidades específicas, no intuito de atingir uma proficiência ideal para o uso das TDIC. Tampouco tenta-se universalizar os letramentos no sentido de ensinar a maneira correta – como transmissão e recebimento de informação – da leitura e escrita para ser aplicada em uma gama de utilizações e aplicações (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005). Em consonância com o

modelo autônomo, Lankshear e Knobel (2005, p. 1)¹⁷ chamam essa visão de perspectiva da “coisa” dos letramentos digitais. Os autores identificam essa concepção do letramento digital como “coisa” no sentido de que é vista como algo singular, cuja essência pode ser processada como uma competência mensurável ou como um conjunto unificado de competências e habilidades mais específicas ou ainda como algo ideal a ser atingido. Além disso, acrescentam que nessa perspectiva o letramento digital pode ser ensinado, medido, avaliado, ou seja, universalizado e padronizado. É algo que o sujeito deverá “ter”, e, se alguém não “o” tiver, precisará adquiri-lo. Assim, quando o sujeito “tem” essa “coisa”, ele poderá ler e escrever de forma efetiva. Dessa maneira, uma população digitalmente letrada estará melhor equipada para promover seus interesses e funcionará melhor na era da informação.

Em contraposição a essa perspectiva da “coisa”, Lankshear e Knobel (2005) deixam claro que a teoria sociocultural dos letramentos não nega que técnicas e habilidades estão envolvidas em práticas de leitura e escrita, pois elas estão necessariamente presentes no processo de apropriação de gêneros. Entretanto, estão embutidas em diferentes práticas que envolvem diferentes propósitos e onde há diferentes sentidos em jogo. Entender, então, os letramentos como prática sociocultural significa que a leitura e a escrita podem apenas ser entendidas se integradas em contextos de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e históricas (LANKSHEAR, 1999).

1.2.3 O Modelo 3D do letramento digital

Para considerar uma intersecção entre letramentos, tecnologia, currículo e práticas escolares, Durrant e Green (2001) apresentam um conjunto articulado de conhecimentos e habilidades cuja ênfase recai sobre um aprendizado situado e autêntico de discursos e práticas. Os autores defendem um modelo em três dimensões dos letramentos digitais, que trazem de forma integrada e simultânea a linguagem, os sentidos e o contexto: a dimensão operacional, a cultural e a crítica. Conhecer as dimensões inter-relacionadas requer uma visão holística dos letramentos no currículo e na pedagogia. Ao invés de focar apenas no “como”, na

¹⁷ No original: “The ‘It’ perspective on digital literacy”.

competência técnica dos letramentos digitais, as três dimensões completam e contextualizam aspectos culturais, históricos e de poder de uma sociedade (DURRANT; GREEN, 2001). O que os autores pregam é que seria produtivo incluir, na política e na prática (nos níveis escolares e na sala de aula), engajamentos apropriados com as três dimensões. Nesse sentido, um programa escolar significativo e eficaz de aprendizado com tecnologia é aquele que enfatiza o aprendizado *da* tecnologia (isto é, como se usa a tecnologia), o aprendizado *por meio da* tecnologia e o aprendizado *sobre* a tecnologia.

O Modelo 3D dos letramentos digitais ajuda a desenvolver e planejar um currículo voltado às práticas reais e contextualizadas em detrimento de um currículo apenas instrucional (LUDWIG, 2003). A dimensão operacional refere-se à competência com o sistema da linguagem. Inclui, mas vai além da competência técnica de saber como operar uma tecnologia. Enfatiza-se como sujeitos individualmente e apropriadamente são capazes de ler, ver, ouvir, escrever, falar, isto é, operar efetivamente em contextos específicos com objetivos próprios. São aspectos da linguagem que incluem a habilidade de reconhecer e usar os sistemas de signos (códigos da língua) e padrões (convenções) que fazem parte da linguagem e dos letramentos. São, portanto, complexos, pois incluem um entendimento da maneira com a qual combinações e padrões de números, diagramas, palavras, parte visual, linguagem não-verbal, sons se convertem em textos, em sentido. Na dimensão operacional, o aprendizado será em descobrir como “ligar” um computador, por exemplo, e como fazê-lo funcionar, desde a conexão de cabos até atividades relacionadas a abrir, a procurar documentos em banco de dados.

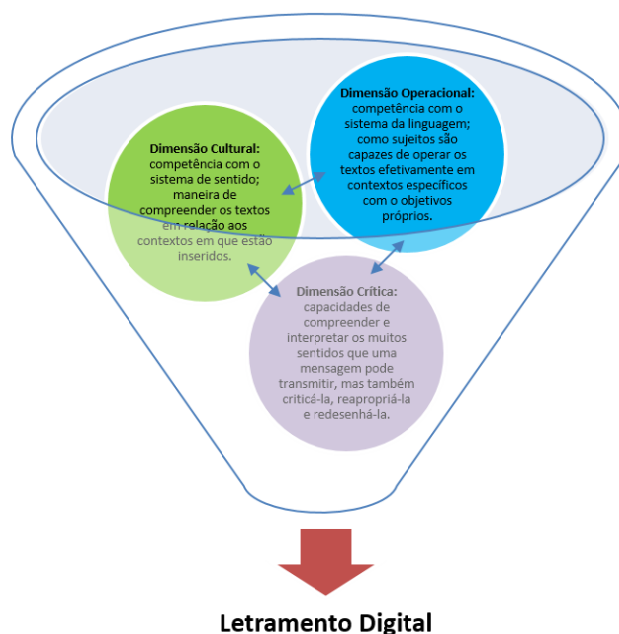
A dimensão cultural envolve competência com o sistema de sentido, ou melhor, é uma maneira de compreender os textos e a tecnologia em relação aos contextos em que estão inseridos, pois cada um implica em um conteúdo específico, o que faz com que haja maneiras apropriadas ou inapropriadas de escrever, ler, compartilhar, ver, falar e ouvir. Isso inclui também habilidades para o uso de textos – configurados em gêneros discursivos – adequados em cada contexto e os vários modos de comunicação como livros, correio eletrônico, mídia impressa e eletrônica, internet. Focar na dimensão cultural é usar os textos e a tecnologia para fazer alguma ação no mundo e atingir algum propósito, de acordo com as práticas, os sentidos e a cultura de cada contexto.

A dimensão crítica, por fim, diz respeito à natureza socialmente construída das práticas humanas. Para ser capaz de participar efetivamente e produtivamente de qualquer prática social, o sujeito deve socializar-se e desenvolver competências para transformar e produzir ativamente uma prática. Esse aspecto transformacional dos letramentos inclui capacidades de compreender e imbuir os textos de sentido, dependendo do lugar social que o leitor ocupa ao ler o texto, criticá-lo, reapropriá-lo e redesenhá-lo. Está também relacionado com contexto, história e poder, por isso leva-se em consideração que o conhecimento é sempre parcial e seletivo.

Ao trazer essas três dimensões do letramento digital, pode-se fazer uma comparação com os dois modelos de letramento proposto por Street (e já discutidos na subseção 1.1.2). O letramento autônomo assemelha-se à dimensão operacional, pois ambos operam no nível individual e cognitivo do sujeito. Já o letramento ideológico, às dimensões cultural e crítica, pois privilegiam as práticas sociais e situadas do uso da leitura e escrita e das TDIC.

A figura a seguir (figura 1) representa um funil, o qual sugere que um conjunto de conhecimentos – as três dimensões do letramento digital: operacional, cultura e crítica – se mesclam e se interconectam para que o sujeito construa sentido em práticas sociais em que textos são produzidos, recebidos, distribuídos, trocados via codificação digital.

Figura 1 – As 3 dimensões do Letramento Digital



Fonte: Elaborado pela autora (com apoio em Durrant e Green, 2001).

Para Lankshear (1999), o Modelo 3D acomoda questões importantes na interface entre os estudos dos letramentos e suas múltiplas facetas como a digital, além de teorias e práticas curriculares. Nesse sentido, considerar essas três dimensões quando da formação inicial e continuada de professores, no intuito de fazê-los repensar, realocar, aceitar seus paradoxos e, principalmente, entender-se como profissionais em constante construção, pode ajudar para que reflitam sobre as muitas demandas de uma sociedade em transformação.

Durrant e Green (2001) argumentam a favor de priorizar concomitantemente e indissoluvelmente, em sala de aula, as três dimensões do letramento, a começar pela dimensão cultural, que enfatiza contextos autênticos e apropriados de ações dentro de uma comunidade de prática. Para os autores, o foco da educação não são os estudantes, nem escolas, mas a vida das pessoas e suas trajetórias por meio de práticas sociais vivenciadas em distintas instituições sociais. É por isso que os letramentos, na concepção plural, conectam a produção crítica de diversos gêneros discursivos com propósitos de ações reais, no intuito de tornar o sujeito participante e membro efetivo de práticas dentro de uma determinada cultura. Nessa visão de ensino e aprendizagem, coloca-se em primeiro plano o letramento e o currículo ao invés de priorizar a tecnologia em si. A tecnologia, na dimensão operacional, dá, portanto, sustentação ao ensino e à aprendizagem, mas não deve ser vista como objetivo único.

Tal visão de educação contextualiza e prepara estudantes para realizações efetivas das dimensões operacional e crítica. Para a dimensão operacional, as habilidades desenvolvidas e requeridas em cada contexto de situação poderão se tornar mais relevantes se apropriadas, já que a necessidade de ter o conhecimento de como operar uma tecnologia digital será imperativo para conseguir participar efetivamente de práticas sociais. Já em relação à dimensão crítica, para que o uso da tecnologia se torne uma prática crítica, é preciso, primeiramente, que as atividades se tornem relevantes, significativas e que estejam de acordo com as necessidades dos sujeitos para que o engajamento crítico aconteça.

1.3 A formação do professor de línguas

Como sujeito histórico, aberto e imerso no diálogo, o professor de línguas é, sobretudo, um profissional em constante transformação. Para os NLS, uma

perspectiva crítica em relação ao letramento do professor também é essencial, principalmente porque o professor, visto como um facilitador do processo de leitura e de escrita, auxilia estudantes – participantes de práticas situadas – para que entendam suas posições em contextos de relação de poder. Assim, discuto nesta seção sobre a(s) identidade(s) do professor de línguas e, posteriormente, sobre sua agentividade e autonomia.

1.3.1 A(s) identidade(s) do professor de línguas

Vivem-se tempos de grande ebulição sócio-cultural-político-histórica que muitos chamam de modernidade tardia, de pós-modernidade (HALL, 2011), de modernidade líquida (BAUMAN, 2001), etc. caracterizados por desenvolvimentos tecnológicos que afetam o modo como os sujeitos vivem e pensam suas vidas tanto na esfera privada quanto na pública. São tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente aqueles referentes à definição do sujeito social como homogêneo (MOITA LOPES, 2006).

Considerando que a “identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, *apud* HALL, 2011, p. 9), essa nova ordem comunicativa em que hoje se vive muito contribui para que se perceba um sujeito fragmentado e em busca de novas identidades.

Nessa busca, Hall (2011) apresenta três concepções de identidade do sujeito: o sujeito do Iluminismo, o Sociológico e o Pós-Moderno. O sujeito do Iluminismo está baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação. Permanece, assim, essencialmente o mesmo ao longo da sua existência. Já o sujeito Sociológico é constituído na interação entre o eu e a sociedade e reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente. O sujeito Pós-moderno, por sua vez, não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que os rodeia. Por isso, é definido historicamente, e não biologicamente, e assume identidades diferentes em diferentes momentos.

Esse sujeito pós-moderno vive, portanto, numa sociedade de mudança constante e rápida. As práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz das informações recebidas sobre aquelas próprias práticas, alterando, assim, constitutivamente, seu caráter. O que faz esse deslocamento das identidades culturais, segundo Hall (2011), é o processo chamado globalização. Para o autor (HALL, 2011, p. 74):

os fluxos culturais, entre as nações e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” - como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes uma das outras no espaço e no tempo. À medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.

O termo globalização, dessa forma, refere-se ao processo pelo qual o mundo é cada vez mais visto como um só lugar, o que não implica que há, ou que haverá, uma sociedade ou uma cultura mundial unificada. O que é relevante na situação global contemporânea é a capacidade de deslocar a moldura, de mover-se entre vários focos, de lidar com um leque de material simbólico de onde várias identidades podem ser reformadas em situações diferentes (FEATHERSTONE, 1996).

Diante da globalização e dessas identidades partilhadas, Bauman (2005) discute que talvez seja mais prudente o sujeito portar identidades como um manto leve pronto a ser despido a qualquer momento, o que ele chama de comunidade guarda-chuva. “As comunidades guarda-chuva são reunidas enquanto dura o espetáculo e prontamente desfeitas quando os espectadores apanham os seus casacos nos cabides” (BAUMAN, 2005, p. 37). Além disso, a identificação pode estar dividida em dois polos:

num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não têm direito de manifestar as suas preferências e que no final se veem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros – identidades de que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam.

Assim, o autor assinala que o sujeito jamais tem certeza do tempo de duração da liberdade de escolher o que deseja e de rejeitar o que o desagrada, ou se é capaz de manter a posição de que atualmente desfruta pelo tempo que julga satisfatório e desejável. Isso acontece principalmente pelas relações de sentido e poder que as ideologias se utilizam para dominar quem não as compreende ou não as percebe. Dessa forma, as maneiras como o sentido é construído e usado pelas formas simbólicas de vários tipos, desde as falas linguísticas até as imagens, aos textos complexos e à comunicação de massa, mobilizam e sustentam relações de dominação (THOMPSON, 1995). Isso está relacionado diretamente com a identidade do sujeito, que é imposta, revista ou alterada constantemente.

Se por um lado a globalização direciona a identidade global para uma homogeneização, por outro lado há identidades que se encontram com fronteiras menos definidas que provocam no indivíduo uma crise de identidade. Nesse sentido, busca-se hoje não mais definir uma só identidade para cada sujeito, mas sim várias identidades para cada esfera de atividade. Resta, portanto, saber como identificar a melhor identidade para cada contexto e ir além disso, pois precisa-se conhecer como se portar em cada situação, como agir, entendendo as regras, as relações de poder, os valores e as ideologias.

Em torno dessas discussões, o professor também está imerso nessa crise identitária: que identidade(s) assumir em cada situação, em cada comunidade de prática? A todo o momento o sujeito é interpelado a respeito de quem é, que valores têm, que regras segue, e essas interpelações pairam também na identidade do professor. Que identidade(s) o professor assume diante de tantas mudanças, principalmente no que diz respeito à tecnologia? Se o seu papel é ajudar estudantes a desenvolver capacidades para falar, negociar e se engajar criticamente em diversas esferas de atividades, levando em consideração essa nova ordem comunicativa, que identidade profissional o professor pode e deve assumir?

Devido às crescentes mudanças acarretadas pelas TDIC, esses questionamentos pairam sobre a necessidade de entendimento da constituição das identidades do sujeito no mundo mediado pela Internet, principalmente do professor. Entende-se que a escola tem papel fundamental no ensino de como o aluno pode lidar com a tecnologia de forma crítica e se defender das influências que atuam por meio de novas práticas discursivas instituídas pelas TDIC. Se esse aluno não estiver preparado para selecionar criticamente a informação, será alvo fácil para toda ordem

de manipulação (KLEIMAN; VIEIRA, 2006). Nesse sentido, a preparação deve ser primeiramente do professor, apropriando-se criticamente da tecnologia para elaborar seus planos de aula.

De acordo com Kleiman e Vieira (2006, p. 150), “no contexto pós-moderno, as instituições de ensino terão muito ainda a avançar para que as tecnologias adentrem as salas de aula e façam emergir o cidadão global com responsabilidades locais”, para que manifestem efetivamente a linguagem do mundo local e também do global. Não há mais como recusar a tecnologia a ponto de ficar alheio a ela. Se o sujeito não quiser utilizá-la, deixará de participar de parte da cultura em que está inserido (CARMAGNANI, 2006). O sujeito atual, um sujeito dividido, multifacetado, necessita das novas tecnologias e da ajuda da escola para fazer uso dessa linguagem para seus fins. Hoje se trata de uma busca incessante de perceber-se participante da sociedade, como capaz de gerenciar as informações necessárias para conhecer o mundo e melhor conhecer-se. Assim, as barreiras de poder do mundo real seriam relativamente superadas pela posse da tecnologia, que tornaria o sujeito capaz de mobilizar outros sujeitos.

1.3.2 O professor como agente de letramento

A perspectiva do professor de línguas é interdisciplinar e está voltada para a análise da situação comunicativa, com o objetivo de subsidiar a resolução dos problemas de comunicação que ocorrem na sala de aula e que impedem o sucesso no ensino, na aprendizagem e nas demais esferas de comunicação. O professor, responsável pela inserção dos alunos em práticas de letramento em contexto escolar, é um agente¹⁸ de letramento, pois promove as capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da leitura e da escrita situadas, das diversas

¹⁸ Compartilho com Giddens (2009) os conceitos de agência e agente. “Agência não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar (sendo que por isso agência subentende poder) [...] Agência diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente” (p. 10). “Ser um agente é ser capaz de exibir (cronicamente, no fluxo da vida cotidiana) uma gama de poderes causais, incluindo o de influenciar os manifestados por outros. A ação depende da capacidade do indivíduo de criar uma diferença em relação ao estado de coisas ou curso de eventos pré-existentes. Um agente deixa de o ser se perde a capacidade para criar a diferença, isto é, para exercer alguma espécie de poder” (p. 17).

instituições (KLEIMAN, 2006), fazendo uso (ou não) dos recursos tecnológicos disponíveis. O professor como agente de letramento pauta suas ações na colaboração e na cooperação na interação, o que instaura novos modos de produzir e negociar sentidos em torno do processo de construção de conhecimentos.

Na mesma lógica das capacidades e das atitudes que pretende ajudar a desenvolver nos seus alunos, o professor tem de se considerar em um constante processo de autoformação e identificação profissional (ALARCÃO, 2003). Porém, antes mesmo de conseguir mediar o conhecimento, acredita-se que é preciso que o professor saiba fazer uso das TDIC para que consiga inseri-las na sua prática pedagógica e, assim, responder às demandas de uma sociedade heterogênea e com tecnologias emergentes a todo o momento. A agência do professor, vista aqui como uma ação que indica liberdade e empoderamento (cf. MONTE MÓR, 2014a), é um elemento central, de acordo com Junqueira e Buzato (2014), para unir as distâncias existentes entre as políticas públicas brasileiras (cf. Introdução) e os limites de recursos das escolas e dos professores.

O letramento do professor, como assegura Kleiman (2001), poderia ser analisada da perspectiva de práticas contextualmente situadas, ou seja, a partir da perspectiva das práticas de leitura e de escrita para o trabalho e no contexto do trabalhado, em que exigências e capacidades de comunicação efetivamente requeridas para ensinar sejam postas em destaque. Nesse sentido, o professor tem a possibilidade de desenvolver seu letramento digital, alimentando as três dimensões – a operacional, a cultura e a crítica. Embora a capacidade individual de uso da tecnologia, com habilidades e competências para operar cada recurso tecnológico seja necessário, o professor pode ir além desse uso autônomo e apropriar-se criticamente da tecnologia para agir em práticas sociais. Esse é um processo identitário, pois o processo de inserção na cultura da leitura e escrita em suporte digital equivale a um processo de aculturação. Percebe-se que, assim, os professores, ao se apropriarem efetivamente das TDIC, estarão construindo uma nova identidade, uma identidade de professor inserido na era digital.

As novas tecnologias estão provocando, sem dúvida, mudanças significativas na relação estabelecida entre sujeitos e sociedades. Novas formas de práticas sociais parecem florescer a partir das mudanças em curso e, assim, outras identidades emergem na cultura digital. Partindo desse posicionamento, não há dúvida que a escola hoje deve, primeiramente, andar junto com as mudanças sociais

e tecnológicas, no sentido de inserir a tecnologia em sala de aula como uma ferramenta necessária para que o estudante consiga agir em diferentes esferas de atividades da sociedade. Com efeito, as TDIC na sala de aula seriam vistas como agentes, assim como os professores. Leffa (2014) discute sobre agência distribuída, em que “agentes não humanos” (p. 78), como as ferramentas digitais, programas de computadores, artefatos, interagem com agentes humanos – professores – e são utilizados para auxiliar a amplificar a ação, permitindo, assim, que se “produzam resultados superiores em termos de quantidade e qualidade e usualmente com menos esforço” (LEFFA, 2014, p. 79). Em segundo lugar, julga-se necessário fomentar políticas públicas de formação continuada aos professores para que eles desenvolvam o letramento digital necessário para suas práticas pedagógicas.

Bohn (2012, p. 288) afirma que “falar sobre professor significa falar sobre sua(s) identidade(s), sobre o intelectual, o educador, sobre conhecimento, ensino, metodologia, tecnologias, currículo, política educacional e política pessoal”. Diante de tantas declarações sobre o professor e seu papel, ou melhor, sua identidade profissional, percebe-se que a “composição da identidade é feita como se compõe uma figura com as peças de um quebra-cabeça incompleto, ao qual faltem muitas peças (e jamais se saberá quantas)” (BAUMAN, 2005). Essa incompletude faz com que diariamente o professor reveja conceitos, retome outros, aprenda algo novo, adquira novas posturas, pense de forma diferenciada. O mesmo acontece quando mudanças sociais influenciam no comportamento e na prática social dos sujeitos, como é o caso com a inserção da tecnologia em todas as nuances do dia a dia.

Pensa-se, portanto, que o professor está construindo sua identidade digital, assim como o “*bricoleur*, que constrói todo tipo de coisas com o material que tem à mão” (BAUMAN, 2005, p. 55). As TDIC, nesse cenário, criam situações que estão obrigando os professores (e todas as pessoas no geral) a repensar-se, a realocar-se, a aceitar-se com seus paradoxos e, principalmente, a entender-se como um profissional autônomo e em constante construção. Monte Mór (2014b) chama esse processo de “profissionalismo adaptativo”, isto é, habilidade de interpretar os currículos, engajar com a diversidade de aprendizes e de contextos escolares; de tomar decisões relevantes e efetivas sobre o que modificar, alterar e adaptar no currículo, considerando o estilo de aprendizagem, o ritmo, as habilidades e a bagagem dos aprendizes. Em síntese, o desenvolvimento de agência do docente é um dos fatores relevantes para a prática de educação crítica.

É imperioso afirmar que as instituições de ensino, por si só, não podem ser responsáveis por “mudar” completamente ninguém, nem são responsáveis por “ensinar” o letramento digital. O sujeito, em virtude de sua ampla experiência sociocultural, em vários contextos, amplia, ressignifica ou tão só reproduz suas práticas, embora seja importante ressaltar que a instituição precisa se responsabilizar com o ensino de leitura e escrita multimodais, de modo reflexivo e crítico, que seja adequado aos desafios e necessidades do contexto discente (PINTO; FISCHER, 2014).

O objetivo das considerações teóricas apresentadas neste capítulo foi discutir sobre os principais conceitos que irão nortear a análise dos dados. Assim, o próximo capítulo apresenta e discute a metodologia adotada, que abordará uma síntese histórica da metanálise, os procedimentos para coleta e seleção das 32 teses e dissertações, a forma como os dados foram analisados e discutidos, bem como uma problematização sobre a própria metodologia escolhida.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação pretendida. Com o intuito de responder à pergunta da pesquisa “**Qual é a agenda de pesquisas contemporâneas brasileiras sobre letramento digital e formação de professores de línguas?**”, recorro à metanálise qualitativa como método de pesquisa, pois reúne resultados e conclusões de estudos já produzidos e procede a sínteses críticas com vista à construção de conhecimento atualizado. Para tanto, este capítulo está organizado em três seções. A primeira seção apresenta as bases da proposta metodológica, discorrendo sobre a metanálise e a metanálise qualitativa. A segunda seção descreve os procedimentos para seleção e coleta dos dados. Na terceira, explico os procedimentos para sistematização e análise dos dados a partir de categorias previamente definidas. E, por fim, apresento uma reflexão crítica sobre a visão de ciência que orienta a escolha da metodologia empregada.

2.1 Bases da proposta metodológica

2.1.1 A metanálise

Nas últimas décadas, o grande volume da informação científica evoluiu de forma exponencial. Pode-se atribuir esse fato aos reflexos incontestáveis das mudanças tecnológicas emergentes no mundo, que instigam à ciência a compreensão cada vez mais detalhada dos mecanismos científicos. Essas mudanças, como define Kuhn (2011), representam um processo de transformação na ciência, pois, guiados por novos paradigmas, os cientistas adotam novos instrumentos e orientam seu olhar em novas direções. A consequência disso é o elevado número de pesquisas e publicações, o que se configura atualmente como um problema para a seleção e análise qualificada da literatura. Trata-se, porém, de um problema necessário, benéfico e fundamental para a evolução do conhecimento, mas que, segundo Lovatto *et al* (2007), pode dificultar a contextualização do fenômeno com erros de interpretação e análise.

Diante disso, aponta-se para a necessidade de sínteses que facilitam o acesso às informações, possibilitando conclusões baseadas na combinação dos resultados oriundos de múltiplas fontes. A metanálise, portanto, se oferece como um método ou mesmo um paradigma, a partir do qual o pesquisador adota um novo enfoque ao reunir resultados e conclusões alheias. O termo metanálise foi cunhado primordialmente, em 1976, por Gene Glass, para referir-se a uma combinação estatística de resultados de estudos independentes, numa abordagem quantitativa. Por esse motivo, não tem atraído muitos investigadores na área de Ciências Humanas (ênfata-se neste estudo a área de Letras). Entretanto, atualmente, de acordo com os postulados de Cardoso (2007), caminha-se no sentido da inovação quanto à utilização da metanálise, extrapolando-a da descrição para a explicação, incorporando dados qualitativos (por meio de técnicas narrativas, descritivas e/ou interpretativas), por se considerar que a podem reforçar.

Indiscutivelmente, a quantidade de informação científica disponível é, além de enorme, crescente. A ciência, nas palavras de Hunt (1997), está crescendo explosivamente, o que implica em desenvolvimento, mas ao mesmo tempo em desordem e fragmentação. Dessa maneira, torna-se imprescindível que as informações caóticas sejam transformadas em conhecimento, isto é, que tais informações sejam reunidas, organizadas, criticamente avaliadas e interpretadas ou quantitativamente mensuradas. As diretrizes baseadas em revisões sistemáticas (também chamadas metanálises) são meios que permitem essa transformação, pois são “fonte de evidência para organizar o crescente número de produtos, intervenções e informações científicas [...] substituindo as informações primárias nas tomadas de decisão” (LOPES; FRACOLLI, 2008, p. 772).

Em muitos campos da ciência, a maneira padronizada de lidar com a multiplicidade de estudos e com diversos resultados tem sido por meio da revisão da literatura (ou revisão [bibliográfica] narrativa), que é um breve resumo de trabalhos prévios sobre o problema de pesquisa a ser considerado (FLICK, 2009). Diferentemente dessa revisão, a revisão sistemática reúne grande quantidade de resultados de pesquisas com o intuito de refletir diferenças entre estudos primários que tratam do mesmo objeto. Como o nome sugere, tais revisões são sistemáticas na abordagem e usam métodos explícitos e rigorosos para identificar textos, fazer apreciação crítica e sintetizar estudos relevantes; por isso, exigem planejamento prévio e documentação por meio de protocolo (LOPES; FRACOLLI, 2008).

Por volta de 1950, com o objetivo de encontrar um método que pudesse integrar informações úteis sobre diversos estudos primários, para além da revisão da literatura já feita, cientistas americanos começaram a desenvolver métodos para combinar os resultados de estudos da área da medicina, psicologia e sociologia (HUNT, 1997), todos abordando técnicas estatísticas. Assim, a história da revisão sistemática começa no início do século XX, embora sua popularidade tenha crescido somente no final da década de 90. A primeira revisão sistemática foi publicada em 1904 e sintetizava resultados de apenas dois estudos da área médica (CASTRO *et al*, 2002). Foi só em 1955 que apareceu a primeira revisão sistemática sobre uma situação clínica (estudos que perduram até hoje), porém o termo metanálise foi utilizado pela primeira vez somente em 1976.

Em 1976, Gene V. Glass, professor de educação da Universidade de Colorado e então presidente da Associação Americana de Pesquisa Educacional, ao proferir palestra de encerramento das atividades anuais, discutiu sobre um novo método de análise de dados para o qual ele deu o nome de ‘metanálise’. Posteriormente, o estudo foi publicado na Revista *Educational Research*, e “foi julgado por muitos que leram como um avanço aplicável a qualquer ciência” (HUNT, 1997, p. 12)¹⁹. Essa abordagem metanalítica pregava o uso de métodos estatísticos, tais como a combinação de probabilidades para conciliar e agregar estudos díspares.

De acordo com Zimmer (2004), talvez o primeiro estudo de revisão sistemática qualitativa tenha sido feito pelos sociólogos Glaser e Strauss, os criadores da Teoria Fundamentada²⁰ (GLASER; STRAUSS, 1967), durante os anos 1960 e início de 1970. Naquela época, a reflexão sobre metodologia da pesquisa pertencia exclusivamente à pesquisa de tipo quantitativo e estatístico, embora houvesse grande quantidade de estudos qualitativos em pesquisas de campo, porém estes não contavam com manuais sérios e rigorosos que formalizassem os procedimentos. Nesse sentido, o estudo feito pelos autores sobre as dinâmicas da consciência de morrer culminou na publicação do livro *The Discovery of Grounded*

¹⁹ No original: “...was judged by many who read it to be a breakthrough applicable to all sciences”.

²⁰ Está sendo usada em muitos estudos a tradução Teoria Fundamentada para *Grounded Theory*, embora não haja consenso, pois “*grounded* significa ao mesmo tempo enraizado, embasado, mas também encravado, firme à terra (referido a aviões, em inglês), ou então por as bases, ensinar os primeiros rudimentos, preparar fundo de um desenho” (TAROZZI, 2011, p. 20).

Theory (1971), que ficou reconhecido como “a primeira contribuição articulada de metodologia qualitativa” (TAROZZI, 2011, p. 17).

Os primeiros pesquisadores, portanto, a utilizarem o termo metanálise qualitativa foram Stern e Harris (1985), estudiosos da área de enfermagem, que utilizaram técnicas da Teoria Fundamentada para avaliar sete estudos sobre autocuidado das mulheres (ZIMMER, 2004). Na área de educação, o termo foi adotado por Stern e Harris (1985 apud ZIMMER, 2004) como sinônimo de metaetnografia ou metassíntese qualitativa.

Segundo as autoras Lopes e Fracolli (2008, p. 771), atualmente, embora haja dois tipos de metanálise (revisão sistemática qualitativa e quantitativa), “o termo metanálise está sendo usado principalmente em pesquisas na área agrícola e médica, quando há estudos quantitativos e o uso de técnicas estatísticas para extrair informação adicional de dados pré-existentes”. Já quando a integração de estudos primários é sintetizada, mas não combinada estatisticamente, a revisão pode ser chamada de revisão sistemática qualitativa (metaestudo ou metassíntese). Apesar disso, nesta tese, opto por utilizar a expressão metanálise qualitativa, a fim de destacar a evolução da metodologia.

O incremento da revisão sistemática deve-se, principalmente, aos estudos desenvolvidos pela Fundação Cochrane, iniciativa internacional com origem no Reino Unido, que desde 1922 prepara, mantém e dissemina revisões sistemáticas de intervenções de saúde, tornando-se a maior referência da pesquisa baseada em evidências (CASTRO *et al*, 2002). Dessa forma, na área médica, bem como em outros domínios científicos como agricultura, física e matemática, são encontrados o maior número de estudos metanalíticos, preconizadores, em especial, daquelas abordagens metodológicas puramente quantitativas (CARDOSO, 2007).

Entretanto, atualmente, como sugerem os estudos de Cardoso (2007) e Cardoso, Alarcão e Celorico (2010), busca-se o incremento de dados qualitativos quanto à utilização da metanálise, enfatizando nessa metodologia técnicas de descrição, narração e interpretação. Essa evolução, de uma perspectiva homoganeamente quantitativa a uma perspectiva qualitativa, alcança uma síntese interpretativa dos dados, embora estejam presente ainda em alguns estudos técnicas quantitativas. Nesse contexto, é de referir a importância da *Campbell*

*Collaboration*²¹ como rede internacional de cientistas sociais que prepara e divulga metanálises qualitativas (revisões sistemáticas) em temas sociais. Assim, estudos metanalíticos qualitativos, embora incipientes, muito têm a contribuir com as Ciências Humanas, em especial neste estudo, com a área de Letras/LA.

2.1.2 A metanálise qualitativa

Pesquisas com abordagem qualitativa como natureza metodológica implicam, nas palavras de Denzin e Lincoln (2006), uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados, ressaltando a natureza socialmente construída, o que é estudado e as limitações situacionais que influenciam a investigação. A pesquisa qualitativa enfatiza a natureza repleta de valores de investigação, busca soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social se desenvolve e adquire significado. Por isso as Ciências Humanas, em especial a área de Letras, apropriam-se da pesquisa qualitativa para dar visibilidade a práticas materiais e interpretativas, no intuito de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

Originada da pesquisa antropológica e sociológica, a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. É definida genericamente por Denzin e Lincoln (2006, p. 17) como:

atividade determinada que coloca o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativista, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Ao se particularizar a pesquisa qualitativa para a área de Letras, destaca-se o cenário interdisciplinar da LA, empenhada na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem. Moita-Lopes (2006), a respeito dessa visão interdisciplinar, afirma que o pesquisador, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a

²¹ Disponível em: <http://www.campbellcollaboration.org/>.

questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la. Por causa disso, a LA tem-se utilizado de diferentes métodos e privilegiado diferentes enfoques à medida que vai se estabelecendo como área científica autônoma.

Dialogando com outras áreas, diversas associações como ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), AILA (Associação Internacional de Linguística Aplicada), entre outras, contribuem maciçamente com pesquisas qualitativas na área de Letras. Isso implica na necessidade de proceder a sínteses críticas da investigação produzida, com vista à construção de conhecimento atualizado que permita reequacionar caminhos futuros, no sentido da criação de pontes mais próximas. Assim, para tornar visíveis estudos qualitativos relevantes, surge o interesse na condução de metanálises com a ênfase em estudos qualitativos, embora possam ser usados métodos quantitativos nas análises.

Ao realizar uma metanálise qualitativa sobre as pesquisas em voga na área de Letras, procura-se identificar, através de determinadas categorias, semelhanças e controvérsias em uma quantidade de estudos. Trata-se, na verdade, de um processo de descrição interpretativa, orientado por determinadas categorias teóricas. Para isso “procura-se reunir todo o conteúdo disponível sobre determinada temática a fim de ajudar a compreender os fenômenos e ampliar o conhecimento” (LOPES; FRACOLLI, 2008, p. 775), favorecendo sua adoção de políticas e práticas nas tomadas de decisões no âmbito da LA.

O resultado final, portanto, é uma visão mais acurada do desenvolvimento da área analisada. Sob essa perspectiva, a condução de estudos por meio da abordagem proposta pela metanálise qualitativa pode possibilitar maior visibilidade e impacto às inúmeras pesquisas qualitativas conduzidas atualmente na área de Letras. Assim, “esforços no sentido de sintetizar estudos qualitativos são vistos como essenciais para atingir proposições analíticas mais elevadas e também ampliar a generalização da pesquisa qualitativa” (LOPES; FRACOLLI, 2008, p. 775), que cria amplas interpretações de todos os estudos examinados.

2.2 Procedimentos para seleção e coleta dos dados

A metanálise qualitativa, como já mencionado, é uma integração interpretativa de resultados qualitativos que são, em si mesmos, a síntese interpretativa de dados,

bem como outras descrições, coerentes e integradas, ou explicações de determinados fenômenos, eventos ou de casos que são as marcas características da pesquisa qualitativa. Tais integrações vão além das somas das partes, uma vez que oferecem uma nova interpretação dos resultados. Essas interpretações não podem ser encontradas em nenhum relatório de investigação, mas são inferências derivadas de se tomar todos os textos de uma amostra, como um todo.

Alguns procedimentos constituem as boas práticas e compõem a estrutura da metanálise qualitativa, devendo ser aplicados do modo mais rigoroso possível. Duas abordagens, de acordo com Pinto (2013), podem ser utilizadas para realização da metanálise: a clássica, por recuperar técnicas semelhantes ao que Glass (1976) priorizou para uma metanálise quantitativa; e a Teoria Fundamentada, por ser uma técnica constantemente utilizada em pesquisas com abordagem metanalítica qualitativa.

A metanálise qualitativa clássica foi a escolhida para realização da sistematização dos dados. Os passos para essa metanálise foram determinados em duas publicações complementares, segundo Castro (2001, p. 1): “*Cochrane Handbook*, produzido pela Colaboração *Cochrane* e *CDR Report 4*, produzido pelo *Centre for Reviews and Dissemination, University of York*”. São sete passos a serem seguidos: (1) formulação da pergunta; (2) localização e seleção dos estudos; (3) avaliação crítica dos estudos; (4) coleta dos dados; (5) análise e apresentação dos dados; (6) interpretação dos dados e (7) aprimoramento e atualização da metanálise.

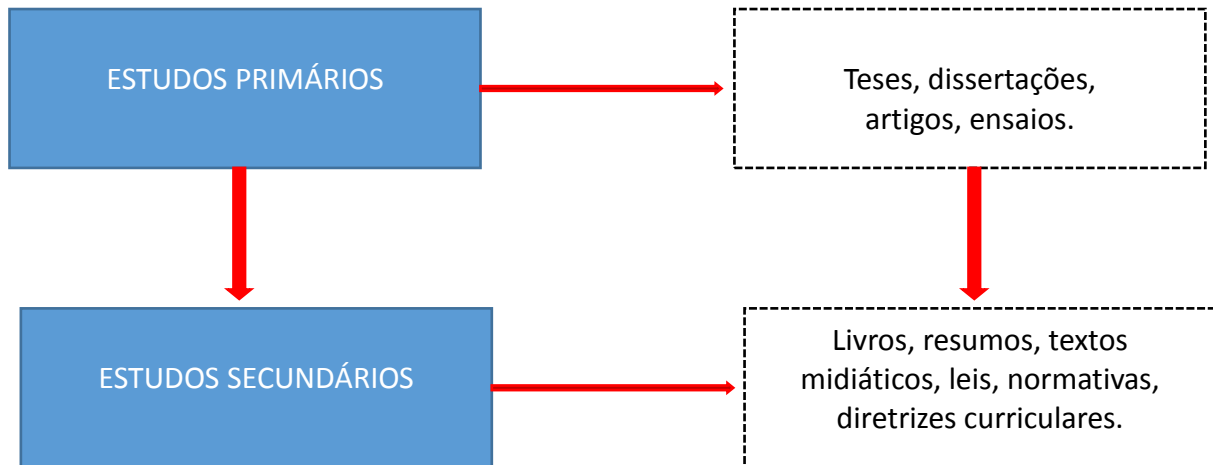
A realização de uma metanálise qualitativa deve ser iniciada com a **formulação da pergunta** a ser respondida, ou seja, o problema a ser pesquisado, assim como ocorre em qualquer planejamento de pesquisa. Para Castro (2001), a elaboração e o refinamento da pergunta devem passar pelo crivo de quatro indagações básicas: A pergunta é pertinente? A pergunta é realística? O assunto é amplo ou limitado? Espera-se fazer uma metanálise qualitativa apenas ou utilizar métodos quantitativos? Na primeira indagação, testa-se a capacidade da pergunta para responder a situações relevantes. Na segunda, verifica-se se a pergunta da pesquisa é passível de ser respondida. A resposta à terceira questão depende da quantidade de textos existentes na área. E na quarta pergunta verifica-se a aplicação de métodos estatísticos na análise qualitativa.

A partir de minha experiência como professora de Línguas, ou seja, a partir da minha prática empírica e do campo científico a que me filio, delimitei a pergunta de pesquisa: **Qual é a agenda de pesquisas contemporâneas brasileiras sobre letramento digital e formação de professores de línguas?** Verifiquei que a mesma era pertinente e possível de ser respondida com uma seleção rigorosa do *corpus*, o que auxiliou na delimitação dos dados. Da mesma forma, defini que os dados seriam analisados qualitativamente e, quando necessário, com o uso de recursos simples de quantificação.

O segundo passo – **localização e seleção dos estudos** – diz respeito à busca do *corpus* a ser analisado em bases de dados como Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Portal Scielo, revistas eletrônicas, entre outros. Em vista da disponibilidade dos dados, é necessário limitar a pesquisa bibliográfica no espaço (Ex: artigos publicados somente no Brasil) e tempo (Ex: de 2003 a 2013). Cabe sublinhar que para cada uma das fontes utilizadas deve ser detalhado o método utilizado (Ex: artigos publicados em periódicos eletrônicos qualis A).

Para localização dos estudos desta pesquisa, primeiramente, decidi pelos gêneros discursivos a serem incluídos no *corpus*: teses e dissertações. A escolha por teses e dissertações deu-se pelo fato de serem estudos primários, foco da metanálise, e por serem textos representativos de pesquisas acadêmicas em nível de Mestrado e Doutorado. Outros gêneros como artigos e ensaios também poderiam estar nessa classificação, porém, optei apenas por teses e dissertações, pois são textos considerados inéditos, oriundos de pesquisas mais aprofundadas e longitudinais, que demandaram maior tempo de pesquisa e que são divulgadas com maiores detalhamentos. A partir de estudos primários surgem os secundários. No caso das teses e dissertações, a partir delas são publicados livros, resumos, textos midiáticos, diretrizes curriculares, leis e normativas para políticas públicas, entre outros (figura 2).

Figura 2 – Exemplos de estudos primários e secundários



Fonte: Elaborado pela autora

Para a seleção dos estudos, fiz uma busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações da CAPES²². A busca nesse banco de dados ocorreu em dois momentos: em 2012 e em 2013. Em 2012, mais precisamente em dezembro, o primeiro passo foi inserir, na ferramenta de busca disponível no site da CAPES, a expressão “letramento digital”. Foram encontrados 123 textos acadêmicos (teses e dissertações), publicados entre os anos de 2002 a 2011, que eram os anos disponíveis pelo Portal até aquele momento. E em dezembro de 2013, o banco de dados foi consultado novamente para que teses e dissertações defendidas em 2012 fossem agregadas ao *corpus*. Nessa ocasião, portanto, foram encontrados 34 estudos. Com um total de 157 teses e dissertações, passei à terceira fase da pesquisa metanalítica.

A terceira fase consiste em definir critérios para **avaliar criticamente a validade dos estudos selecionados** e descartar os que não preenchem esses critérios. Os critérios elencados para seleção do *corpus* foram os seguintes:

- **Temática:** estudos referentes a letramento digital e formação de professores de línguas;
- **Área:** estudos produzidos por pesquisadores da área de Letras;
- **Disponibilidade:** estudos disponíveis na íntegra.

²² Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

A partir desses critérios, realizei uma leitura atenta do resumo da tese ou da dissertação no intuito de verificar se a pesquisa se enquadrava nos critérios estabelecidos. Esse resumo (conforme exemplo no quadro 2), também disponível do banco de dados da CAPES, auxiliou para verificar e excluir pesquisas referentes a outras áreas do conhecimento como Ciências da Computação, Ciências Sociais e Educação, como também para excluir pesquisas que não se referiam à formação de professores. Quanto à disponibilidade, foi verificado se o texto estava disponível na íntegra no banco de dados da CAPES, nas bibliotecas digitais de teses e dissertações de universidades brasileiras ou no Portal Domínio Público²³, biblioteca digital que contém teses e dissertações brasileiras, além de outros documentos como livros e áudios. Após essa análise, o *corpus* foi reduzido para 28 pesquisas acadêmicas, sendo 3 teses e 25 dissertações, referentes aos anos de 2003 a 2012.

Quadro 2 – Informações sobre dissertação disponível no banco de dados da CAPES

SAITO, FABIANO SANTOS. **(MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS) NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE PROFESSORAS QUE SE RELACIONARAM COM AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO.** ' 01/03/2011 178f. MESTRADO ACADÊMICO em LINGUÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: CDC/UFJF

Detalhes da tese

E-mail do autor: FABIANO_SANTOS_SAITO@YAHOO.COM.BR

Orientador: PATRICIA NORA DE SOUZA RIBEIRO

Banca Examinadora: PATRICIA NORA DE SOUZA RIBEIRO, DENISE BARROS WEISS

Palavras-chave: Tecnologias da informação, letramentos digitais, multiletramentos

Resumo: Atualmente vivemos em um mundo no qual o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) é cada vez mais necessário para a participação em diversas instâncias sociais. As relações do homem com a informação e o conhecimento estão sendo modificadas pelo uso do computador e outros dispositivos digitais conectados à Internet, assim, fala-se de uma "Sociedade Informacional" (CASTELLS, 1999) ou de uma "Cibercultura" (LEVY, 1999). A introdução do computador nas escolas desvela a necessidade de o professor ser letrado digitalmente, seja em sua formação inicial, seja em sua formação continuada (FREITAS, 2009; SOUZA, SILVA e SAITO, 2009). Somente assim, o professor

²³ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaPeriodicoForm.jsp>

conseguirá introduzir, de modo eficiente, o computador e outras tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. O professor precisa apropriar-se criticamente destas novas formas de comunicação e interação (LANKSHEAR e KNOBEL, 1998; KNOBEL e LANKSHEAR, 2002; TERUYA, 2006; BUZATO, 2009b). Nesse contexto, o objetivo desta dissertação de mestrado é investigar as práticas discursivas de três professoras que se relacionaram direta e indiretamente com as TICs no processo de ensino-aprendizagem. Para cumprir com esta proposta, adotamos o modelo de Multiletramentos Digitais, de Selber (2004), que congrega as várias dimensões de Letramento(s) Digital(is) e tenta explicá-los razoavelmente através de três categorias principais: Letramento Digital Funcional; Letramento Digital Crítico e Letramento Digital Retórico. Além disso, para melhor investigar as práticas discursivas das professoras pesquisadas, encontramos suporte na Teoria do Posicionamento, de acordo com a qual nós disponibilizamos lugares discursivos para nós mesmos e para os outros dentro de uma ordem moral que estabelecemos durante uma troca simbólica, construindo pontos de vista específicos através de posicionamentos (cf. HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999). Metodologicamente, esta pesquisa se estrutura como um estudo de caso etnográfico (ANDRÉ, 1995; YIN, 2001; VIÉGAS, 2007), associado a uma (Micro)Análise do Discurso (GEE et al., 1992; SACKS et al., 1974, 2005; DAVIES e HARRÉ, 1990). O contexto investigado é uma escola pública da rede municipal de ensino de Juiz de Fora-MG, localizada em um bairro periférico da cidade. As participantes são três professoras que se relacionaram direta e indiretamente com as TICs no ensino, a saber: a professora de Informática Educacional, a professora regente de turma (4º ano do Ensino Fundamental) e a professora responsável pela biblioteca escolar. Para geração de dados, utilizamos questionários, notas de campo, observação e entrevistas semi-estruturadas. O *corpus* de pesquisa constitui-se principalmente das transcrições das entrevistas realizadas com as participantes. Os resultados do estudo indicam que, embora as professoras tenham um posicionamento favorável ao uso das TICs no ensino, suas experiências pessoais e profissionais com tais tecnologias acabam influenciando em diferentes níveis de engajamento em relação ao projeto de inserção das TICs no processo de ensino-aprendizagem. A análise dos dados também indica um predomínio do modelo de Letramento Digital Funcional na escola investigada, o que aponta para a necessidade de se adotar perspectivas mais críticas de Letramento(s) Digital(is) no contexto educacional.

Agência Financiadora do Autor do Trabalho: FABIANO SANTOS SAITO

Área de Conhecimento: LINGÜÍSTICA

Áreas Afins: LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES

Linha de Pesquisa: Lingüística e Ensino de Língua

Descrição Linha de Pesquisa: Numa perspectiva sociointeracional e cognitiva da linguagem, esta linha investiga aspectos lexicais, morfossintáticos, semântico-pragmáticos implicados nos processos de letramento e nas práticas de oralidade em língua portuguesa e língua estrangeira.

Fonte: Banco de dados da CAPES, disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>; acesso em 28 abr. 2014.

Em janeiro de 2014, decidi buscar teses e dissertações defendidas em 2013 nos sites de Programas de Pós-Graduação em Letras do Brasil. Essa decisão foi tomada para que o *corpus* desta pesquisa metanalítica contemplasse estudos recentes, além dos que já se tinha, sobre letramento digital e formação de professores de línguas. Nesse sentido, busquei exaustivamente por pesquisas científicas defendidas em 2013. Dessa busca, 3 dissertações e 1 tese foram agregadas ao *corpus*, do acordo com os critérios estabelecidos. Vale ressaltar que a busca por textos recentes foi finalizada na data referida (janeiro de 2014) e que outros textos publicados após essa data não foram incluídos no *corpus*, pois isso acarretaria em uma atualização constante e contínua, o que inviabilizaria o término da tese. Ao final dessa trajetória de busca e seleção, o *corpus* ficou composto por 32 pesquisas acadêmicas, sendo 4 teses e 28 dissertações, conforme identificação no quadro 3.

Apesar da busca exaustiva e do critério da disponibilidade, durante o processo de recolha das teses e dissertações, é imperioso considerar que algumas pesquisas brasileiras podem não ter sido incluídas no *corpus*. O motivo que leva à criticidade de tal diagnóstico é que pesquisas sobre letramento digital e formação de professores de línguas podem ter sido catalogadas com outras palavras-chave além da utilizada expressão “letramento digital” como, por exemplo: letramento crítico, transletramento, letramento informático, novos letramentos, multiletramentos, dentre outras expressões. Entretanto, essa reflexão metodológica não inviabiliza o próprio método escolhido para seleção do *corpus*, já que este se constitui de um número significativo de teses e dissertações, representativo do contexto contemporâneo brasileiro.

Quadro 3 – Corpus de análise

Identificação	Autor(a)	Ano	Tipo
2003_Perina_D	Andrea Almeida Perina	2003	Dissertação
2004_Lang_D	Eduardo de Lucca Lang	2004	Dissertação
2004_Oliveira_D	Silvio Tadeu de Oliveira	2004	Dissertação
2006_Ifa_T	Sergio Ifa	2006	Tese
2006_Marques_D	Gabriela de Oliveira Marques	2006	Dissertação
2007_Fischer_T	Cynthia Regina Fischer	2007	Tese
2007_França_D	Michel Marcelo de França	2007	Dissertação
2007_Pineda_D	Andrea Martini Pineda	2007	Dissertação

2007_Souza_D	Valeska Virginia Soares Souza	2007	Dissertação
2008_Alves_D	Mario Luiz Nunes Alves	2008	Dissertação
2008_Fazio_D	Bernardete Spessoto Rodrigues Fazio	2008	Dissertação
2008_Nascimento_D	Milton Andrade do Nascimento	2008	Dissertação
2009_Fernandes_D	Adriana Almeida Fernandes	2009	Dissertação
2009_Lima_D	Samuel de Carvalho Lima	2009	Dissertação
2009_Muniz_D	Fabyana Gomes Muniz	2009	Dissertação
2009_Pereira_D	Gabriela Imvernom Pereira	2009	Dissertação
2010_Bohn_D	Vanessa Cristiane Rodrigues Bohn	2010	Dissertação
2010_Diniz_D	Ângela Cristina Fiorani Diniz	2010	Dissertação
2010_Lázaro_D	Rafael dos Santos Lázaro	2010	Dissertação
2010_Meireles_D	Andreza Jesus Meireles	2010	Dissertação
2010_Silva_D	Jaqueline Ramos da Silva	2010	Dissertação
2011_Corrêa_T	Edilea Felix Corrêa	2011	Tese
2011_Furtado_D	Raimundo Nonato Moura Furtado	2011	Dissertação
2011_Melo_D	Niceia de Figueiredo Souza Melo	2011	Dissertação
2011_Saito_D	Fabiano Santos Saito	2011	Dissertação
2011_Sousa_D	José Hipólito Ximenes de Sousa	2011	Dissertação
2012_Carvalho_D	Maurício de Carvalho	2012	Dissertação
2012_Santos_D	Lucas Moreira dos Santos	2012	Dissertação
2013_Cabral_D	Zuleica Aparecida Cabral	2013	Dissertação
2013_Câmara_D	Louize Lidiane de Moura Câmara	2013	Dissertação
2013_Gallardo_T	Barbara Cristina Gallardo	2013	Tese
2013_Rodrigues_D	Gisele dos Santos Rodrigues	2013	Dissertação

Fonte: Elaborado pela autora

Na **coleta de dados, análise e apresentação**, respectivamente etapas 4 e 5, todas as categorias estudadas devem ser observadas e resumidas, além das características do método, dos participantes e dos resultados, que permitirão verificar as semelhanças e as diferenças dos estudos selecionados. Nessa etapa, podem ser elencados alguns tópicos (descritores) de análise para melhor organizar os dados, agrupá-los e facilitar a análise propriamente dita. O que se propõe nessa fase é uma análise de documento. Segundo Bardin (2011, p. 47), análise documental é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob a forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar

forma conveniente e representar de outro modo essa informação para facilitar o acesso.

A partir da técnica de análise documental, defini seis tópicos centrais (quadro 4) para auxiliar na descrição das teses e dissertações. Os tópicos definidos para este estudo foram baseados em Cardoso (2007). A autora elencou nove tópicos de análise, com alguns subtópicos, que se centram na caracterização, nos referenciais teóricos, nas metodologias e nos contributos e implicações, quando da sua pesquisa metanalítica qualitativa sobre interação verbal em aulas de línguas, em Portugal, entre os anos 1992 a 2002. Vale ressaltar que esses seis tópicos foram definidos previamente, porém, ao longo da leitura e categorização, foram revistos e ampliados conforme a demanda dos dados.

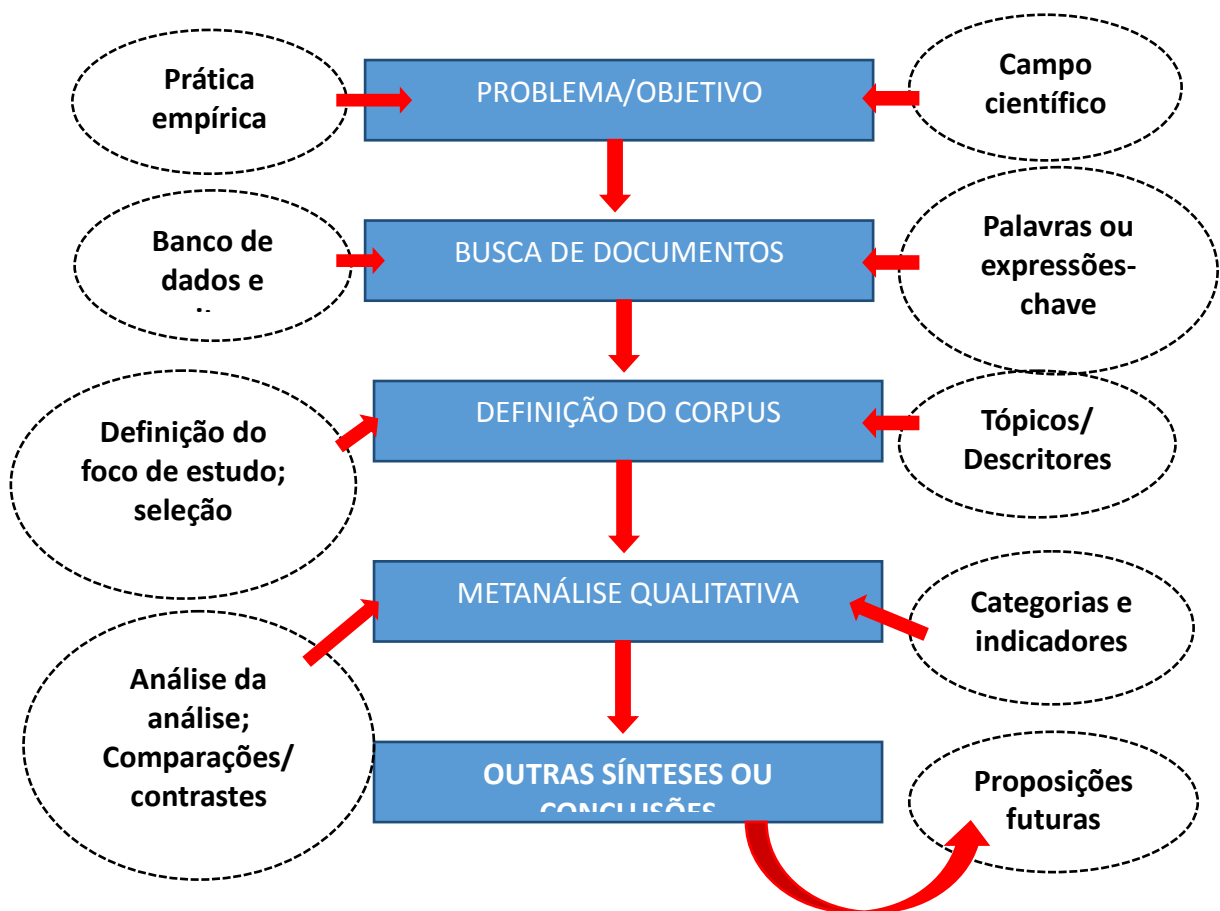
Quadro 4 – Tópicos/Descritores de Análise

TÓPICOS / DESCRITORES
1 Identificação das Dissertações e Teses 1.1 Título 1.2 Autor 1.3 Ano da defesa 1.4 Instituição de realização
2 Objetivos 2.1 Problema de pesquisa
3 Justificativas
4 Quadro teórico de referência 4.1 Teorias linguísticas 4.2 Concepção de letramento digital 4.3 Concepção sobre formação de professores
5 Metodologia 5.1 Teorias de análise 5.2 Participantes no estudo/ Objeto de estudo 5.3 Métodos do estudo 5.4 Organização e interpretação dos dados
6 Resultados e discussão 6.1 Letramento digital 6.1.1 Dimensão operacional 6.1.2 Dimensão cultural 6.1.3 Dimensão crítica 6.2 Formação de professores 6.1 Discurso Primário e TDIC 6.2 Discurso Secundário e TDIC

Fonte: Adaptado de Cardoso (2007)

Após a topicalização, parte-se para a **interpretação dos dados**, que busca pesquisar os pontos de convergências, avaliar os resultados, identificar os problemas não solucionados ou difíceis e sistematizar o problema de pesquisa. Assim, os dados recolhidos pelos descritores de cada estudo são gradualmente reduzidos e agrupados em categorias de análises, definidas a partir de indicadores presentes nas teses e dissertações (essa etapa será detalhada na seção 2.3.2). A partir da etapa de análise e interpretação dos dados, foi utilizado o *software* MAXQDA 11, apresentado na seção 2.3. O objetivo final da metanálise é proporcionar uma exposição do conhecimento já elaborado em letramento digital e apontar os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes, incluindo, portanto, proposições para estudos futuros. A figura 3 resume os passos da pesquisa metanalítica utilizada.

Figura 3 – Resumo das etapas da metanálise



Fonte: Adaptado de Fiorentini (2009)

Por fim, a última fase – **aprimoramento e atualização da metanálise** – diz respeito à constante atualização do texto final toda vez que o pesquisador sofrer críticas e sugestões, que devem ser incorporadas às edições subsequentes, caracterizando, de acordo com Castro (2001), uma publicação viva. No caso específico desta tese, essa última fase será realizada após a defesa com publicações de artigos oriundos da tese, o que permitirá que seja feita a atualização da metanálise, com acréscimos de outros estudos primários.

2.3 Procedimentos para sistematização e análise dos dados

Esta seção tem por objetivo, primeiramente, apresentar o *software* de análise qualitativa de dados MAXQDA 11 e suas funcionalidades, bem como descrever os três momentos de análise das teses e dissertações. Em um segundo momento, as categorias e os indicadores de análise textual serão apresentados, no intuito de expor como os objetivos específicos da pesquisa foram respondidos.

2.3.1 O *software* MAXQDA²⁴

MAXQDA²⁵ é um *software* profissional para análise de dados qualitativos. Produzido e distribuído pela empresa VERBI GmbH, localizada em Berlim – Alemanha. Sua primeira versão foi lançada em 1989, e a última melhoria ocorreu em 2014, quando do lançamento de uma versão para computadores Mac.

MAXQDA, em sua 11ª versão, tem por objetivo auxiliar na análise de entrevistas, relatórios, tabelas, pesquisas *online*, vídeos, arquivos de áudios, imagens e até mesmo conjunto de dados bibliográficos. As ferramentas disponíveis pelo *software* permitem organizar e categorizar dados, recuperar seus resultados e criar ilustrações e relatórios. Além dessas, também tem funcionalidade multimídia para analisar diretamente todos os tipos de arquivos de mídia. Por fim, também

²⁴ Conheci o *software* MAXQDA durante meu Doutorado Sanduíche, realizado na Universidade do Minho, em Braga – Portugal, de março a junho de 2013, sob orientação da professora doutora Maria de Lourdes Dionísio. A escolha para realização do sanduíche na referida universidade deu-se devido às pesquisas desenvolvidas pela orientadora sobre os Novos Estudos do Letramento, vertente teórica que embasa a pesquisa da presente tese, e pelo seu envolvimento, em pesquisas prévias, com metanálise qualitativa. Nesse sentido, o Doutorado Sanduíche permitiu-me aprofundar questões metodológicas de como proceder a análises de cunho metanalítico, bem como o manuseio e análise de dados com a utilização do *software* MAXQDA, versão 11ª.

²⁵ Informações disponíveis em: <http://www.maxqda.com/>; acesso em 28 abr. 2014.

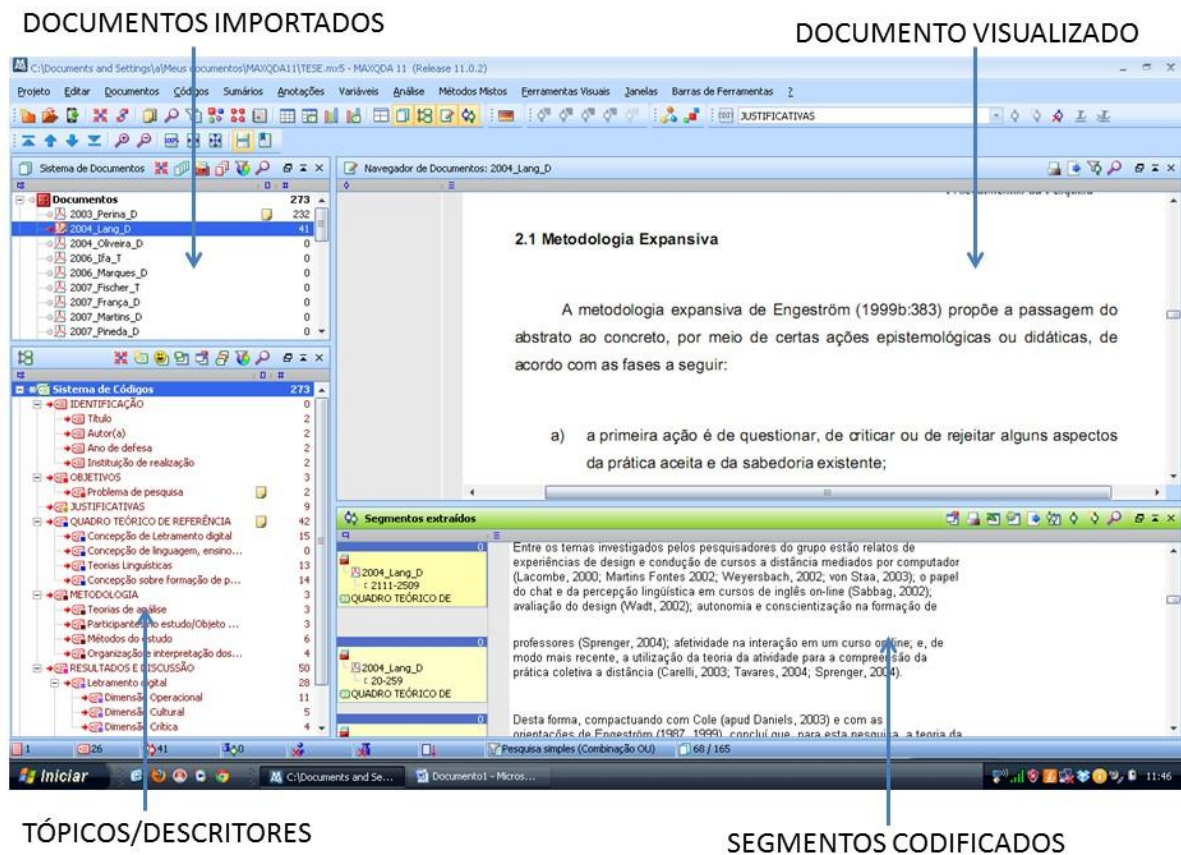
permite a importação de dados quantitativos junto com a informação qualitativa, e os resultados podem ser transformados em variáveis para posterior análise estatística.

Dentro do universo de funcionalidades do *software*, para esta pesquisa foram utilizadas as possibilidades de categorização e geração de relatórios (apêndices A, B, C D e E), o que contribuiu para aproximar ou distanciar os dados de acordo com pontos convergentes e divergentes. As teses e dissertações, em formato pdf, foram importadas para o aplicativo (conforme se verifica na figura 4) e sistematizadas em três momentos:

- **1º momento** – análise de acordo com os tópicos descritos no quadro 4, seção 2.2;
- **2º momento** – análise segundo as categorias e indicadores informados no quadro 5, seção 2.3.2;
- **3º momento** – comparação entre os dados, com a geração de relatórios (apresentados no capítulo 3).

Os três momentos de análises foram importantes para compor o estado da arte. Na figura 4, a seguir, apresenta-se o *Software* e suas quatro janelas de visualização com: documentos importados para o programa; documento na íntegra para ser visualizado e categorizado; tópicos/descriptores elaborados conforme os objetivos específicos desta tese e segmentos já codificados, que podem ser exportados como relatórios (cf. exemplos nos apêndices) para facilitar a análise qualitativa.

Figura 4 – Software MaxQDA



Fonte: Imagem gerada pelo software MaxQDA.

Vale salientar que os excertos das teses e dissertações para cada tópico/descriptor foram selecionados de forma manual, ou seja, o *software* permite apenas a organização dos dados, não trabalha, assim, de forma automática. Assim, ao ler cada tese e dissertação, minha escolha e olhar como pesquisadora permitiram-me adequar cada excerto com o tópico/descriptor mais adequado, levando em consideração as seções, capítulos e termos lexicais indicados pelo próprio *corpus* (cf. quadro 5). Outrossim, ressalto minha visão crítica de pesquisadora e, portanto, subjetiva em avaliar trechos das teses e dissertações como parte de determinado descriptor.

2.3.2 Categorias e indicadores de análise

Metodologicamente, ancorei a metanálise qualitativa na análise documental (já explanado na subseção 2.2) e na análise textual. Para a análise textual, fiz uso

dos preceitos apresentados no capítulo de Fundamentação Teórica (capítulo 1), que deram suporte para delimitar categorias e indicadores, conforme indica o quadro 5. Essas categorias e indicadores foram organizados conforme os objetivos específicos.

Para o **objetivo específico 1** – Sistematizar os objetivos, as justificativas, os procedimentos teórico-metodológicos e os resultados encontrados que ajudem a compor o estado da arte – cinco categorias foram elencadas de acordo com o gênero discursivo (tese e dissertação) a que se referem: objetivos, justificativas, filiação teórica, metodologia empregada, resultados encontrados. Nessas categorias, os indicadores referem-se às seções, capítulos e termos lexicais indicados nas próprias teses e dissertações. Utilizei os preceitos teóricos da metanálise qualitativa para tais delimitações (CARDOSO, 2007; CARDOSO; ALARCÃO; CELORICO, 2010).

Para o **objetivo específico 2** – Identificar, em teses e dissertações brasileiras, as concepções de letramento digital e as dimensões do letramento digital valorizadas – as categorias elencadas são: definição de letramento digital e as três dimensões do letramento digital que são operacional, cultural e crítica. Já os indicadores remetem a palavras e expressões presentes nas teses e dissertações que auxiliam a identificar essas categorias. Para este objetivo específico, recorro às vozes dos próprios autores das teses e dissertações quando estes analisam, discutem, sistematizam, organizam seus argumentos e pontos de vistas perante os objetivos a que se propuseram realizar em suas pesquisas. A análise foi feita a partir do embasamento teórico dos Novos Estudos do Letramento (HEATH, 1983; BARTON, HAMILTON, 1998; 2000; GEE, 2001; STREET, 2003; DIONÍSIO, 2006) e do Letramento Digital (DURRANT; GREEN, 2001; SNYDER, 2001; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

O **objetivo específico 3** – Identificar e descrever os Discursos que emergem das práticas pedagógicas dos professores de línguas sobre letramento digital nesse contexto específico – foi embasado teoricamente na Análise de Discurso de Gee (2001; 2004), que discorre sobre Discurso Primário e Discurso Secundário. As categorias definidas levam em consideração esses discursos, ou seja, a voz dos professores-sujeitos das pesquisas, e a utilização das TDIC. Nas teses e dissertações, portanto, busquei indicadores que remetem a aprendizagens advindas da família ou da comunidade local e a relação inicial dos professores com as TDIC

(Discurso Primário); aprendizagens advindas da socialização com grupos locais, estaduais ou nacionais e a relação dos professores com as TDIC ao término das pesquisas das teses ou dissertações (Discurso Secundário).

Por fim, o **objetivo específico 4** – Apresentar e discutir a agenda de pesquisa brasileira contemporânea, a fim de indicar temas a serem pesquisados – diz respeito ao objetivo da metanálise qualitativa, isto é, apresentar uma sistematização atual do objeto de pesquisa em voga. Para tanto, duas seções foram definidas para o capítulo 4: o resultado é maior do que a soma das partes e implicações para futuras pesquisas, que remetem, respectivamente, ao resultado e discussão da agenda de pesquisa brasileira contemporânea e à apresentação de uma nova agenda de pesquisa.

2.4 Problematizando a metodologia

Ao término da apresentação dos procedimentos metodológicos que nortearam a presente pesquisa, passo a elencar algumas reflexões necessárias sobre os conceitos metodológicos apresentados, principalmente no que se referem à visão de ciência subjacente à metanálise – tal como apresentada na seção 2.1.1 – e à proposta que apresento nesta tese sobre metanálise qualitativa.

A visão epistemológica de ciência muito tem sido discutida ao longo do desenvolvimento dos campos de estudo. De acordo com Hatch e Cunliffe (2006), três perspectivas são apresentadas: moderna, simbólico-interpretativa e pós-moderna. Na perspectiva moderna, a realidade é vista como uma unidade pré-existente, na qual o conhecimento é universal, desenvolvido por meio de fatos e informações e reconhecido via convergência. Nela, a hierarquia organiza as relações humanas, e o objetivo primordial é o seu controle. Já na perspectiva simbólico-interpretativa, a realidade é diversa e socialmente construída; o conhecimento é particular e carece de sentido e interpretação. Para tanto, as relações humanas são organizadas em forma de comunidade, e o objetivo é a sua compreensão. E na perspectiva pós-moderna, a realidade é fluida, plural e em constante transformação. O conhecimento é desenvolvido por meio da exposição e da experiência, reconhecido pela incoerência, fragmentação, desconstrução. Já as relações humanas são autodeterminadas, e o principal objetivo é a liberdade. O movimento característico dessa terceira perspectiva é o de aceleração, produto da essência

dinâmica do mundo líquido (cf. BAUMAN, 2001), que possibilita o exercício da ubiquidade.

Tendo em vista essas três perspectivas, é possível relacionar os princípios básicos da metanálise – cujos alicerces estão na quantificação, na aplicação de métodos estatísticos e na categorização de dados – como uma metodologia que traz à tona pesquisas e ideologias que demonstram uma visão de ciência voltada ao paradigma modernista de pesquisa, uma vez que exploram uma visão progressista, cartesiana e positivista do mundo. Se por um lado, os procedimentos básicos da metanálise se filiam a essa perspectiva moderna, por outro, a metanálise qualitativa, metodologia que defendo nesta pesquisa, busca uma aproximação com a perspectiva pós-moderna de se fazer ciência, no sentido de compreender que os objetos do conhecimento são socialmente construídos em relações de poder. Aqui, portanto, insiro a metanálise qualitativa como uma metodologia de pesquisa para a LA, numa visão que busca a transdisciplinaridade (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; SCHEIFER, 2013) ou indisciplinaridade (MOITA LOPES, 2006).

A LA envolve-se com linguagem e educação, que são aspectos políticos da vida. Para Pennycook (1998, p. 23), a LA ainda possui resquícios da perspectiva moderna:

enquanto muitas outras áreas das Ciências Sociais estão questionando as suas bases epistemológicas, a Linguística Aplicada parece continuar impassível no que se refere às suas bases sólidas crenças nos princípios básicos do pensamento iluminista europeu e em dois dos seus produtos, o positivismo e o estruturalismo. Esse modo de pensar acarreta uma fé persistente em uma visão de linguagem apolítica e a-histórica; em uma divisão clara entre o sujeito e o objeto e, portanto, na noção de objetividade; no pensamento e na experiência como sendo anteriores à linguagem; no desenvolvimento de modelos e de métodos fiéis aos princípios do cientista e na testagem subsequente da validade de tais modelos e métodos por meios estatísticos; na crença do progresso cumulativo como um resultado do acréscimo gradual do conhecimento “novo”, na aplicabilidade universal do princípio da racionalidade e da verdade e nas teorias que esse modo de pensar produz.

O autor ainda discute que se não for explorada a noção de linguagem como historicamente construída em torno de relações de poder e de dominação, estar-se-á desenvolvendo práticas de ensino que tem mais a ver com acomodação do que com acesso ao poder. A noção de linguagem, nesse sentido, estaria ligada ao predomínio do paradigma positivista na pesquisa em LA, obsecado por modelos e métodos. Assim, “tecnologizar o processo de aprendizagem e universalizar os

modelos, apelando para a objetividade dos métodos de pesquisa, tem sido uma característica do pensamento modernista” (PENNYCOOK, 2008, p. 29).

É nesse sentido que, ao se pesquisar sobre formação de professores de línguas, leva-se em consideração o domínio de diferentes áreas do conhecimento, como pontua Leffa (2001), incluindo o domínio da língua que ensina e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula. “É compreender que a língua é um sistema de significação de ideias que desempenha um papel central no modo como concebemos o mundo e a nós mesmos” (PENNYCOOK, 1998, p. 27). Para Leffa (2001, p. 334), “a formação de um profissional competente nessas duas áreas de conhecimento, língua e metodologia, na medida em que envolve a definição do perfil desejado pela sociedade, é mais uma questão política do que acadêmica”. Busca-se, portanto, uma visão de linguagem que não seja meramente funcional, apolítica e a-histórica.

A metanálise qualitativa, inserida nessas discussões, é uma metodologia que preza pela análise e sistematização de dados primários, com o intuito de mostrar um panorama geral da situação. Como foco de estudo, buscou-se por teses e dissertações que discutiram sobre letramento digital e formação de professores de línguas. Diferentemente da abordagem basilar da metanálise, a metanálise qualitativa, embora busque uma totalidade, não procura encontrar uma unicidade de dados, nem tampouco estigmatizar um modelo a ser seguido. Nesta tese, a metanálise qualitativa serve de suporte para se compreender a agenda de pesquisa contemporânea brasileira, sem deixar de lado aspectos políticos, ideológicos e de poder que sustentam cada tese e dissertação analisada. Nesse sentido, a metanálise qualitativa auxilia para que se consiga compreender as interações, relações e aproximações existentes nos estudos brasileiros, ressaltando tanto singularidades quanto pluralidades.

O que se pretende mostrar, portanto, é que a visão de ciência que sustenta a concepção de metanálise qualitativa não está em consonância com o paradigma moderno da metanálise (com dados quantitativos), mas sim vê-se a linguagem como constitutiva de relações de poder, e não se pretende obter um olhar predefinido sobre as pesquisas brasileiras com uma visão instrumental da tecnologia. Ao contrário disso, a tecnologia é vista como vinculada a redes de poder amplas (currículos, empresas produtoras de computadores e *softwares*, editoras de materiais didáticos, entre outros), levando em consideração os efeitos que sua

introdução exerce sobre as relações entre os sujeitos (alunos, professores, pais, diretores, coordenadores), sobre os papéis sociais do professor e do aluno e sobre os espaços tradicionalmente ditos escolares e não escolares. É na concordância com essas questões epistemológicas que os dados serão apresentados, analisados e discutidos nos capítulos posteriores.

Quadro 5 – Organização da análise de dados tendo em vista os objetivos específicos

Objetivo específico 1: Sistematizar os objetivos, as justificativas, os procedimentos teórico-metodológicos e os resultados encontrados que ajudem a compor o estado da arte.		Teoria e autores de análise
CATEGORIAS	INDICADORES	Metanálise qualitativa (CARDOSO, 2007; CARDOSO; ALARCÃO; CELORICO, 2010).
Objetivos	Seções, capítulos e termos lexicais indicados nas próprias teses e dissertações.	
Justificativas		
Filiação teórica		
Metodologia empregada		
Resultados encontrados		
Objetivo específico 2: Identificar, em teses e dissertações brasileiras, as concepções de letramento digital e as dimensões do letramento digital valorizadas.		Teoria e autores de análise
CATEGORIAS	INDICADORES	Novos Estudos do Letramento (HEATH, 1983; BARTON, HAMILTON, 1998; GEE, 2001; STREET, 2003; DIONÍSIO, 2006) Letramento Digital (DURRANT; GREEN, 2001; SNYDER, 2001; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).
Definição de letramento digital	Citações que definem o conceito.	
Dimensão Operacional	Palavras e expressões: capacidades, habilidades, competências, técnicas, operacionalizações com as TDIC, funcionamento das TDIC, etc.	
Dimensão Cultural	Palavras e expressões: contexto, cultura, formas autênticas, gêneros, apropriado/inapropriado, etc.	
Dimensão Crítica	Palavras e expressões: pensar, refletir, refazer, reapropriar, ponderar, publicar, produzir, etc.	
Objetivo específico 3: Identificar e descrever os Discursos que emergem das práticas pedagógicas dos professores de línguas sobre letramento digital nesse contexto específico.		Teoria e autores de análise
CATEGORIAS	INDICADORES	Análise de Discurso (GEE, 1999; 2001; 2004)
Discurso Primário e TDIC	Aprendizagens advindas da família ou da comunidade local; relação inicial dos professores com as TDIC.	
Discurso Secundário e TDIC	Aprendizagens advindas da socialização com grupos locais, estaduais ou nacionais; relação secundária dos professores com as TDIC.	
Objetivo específico 4: Apresentar e discutir a agenda de pesquisa brasileira contemporânea, a fim de indicar temas a serem pesquisados.		
SEÇÕES DO CAPÍTULO		OBJETIVOS DAS SEÇÕES
O resultado é maior do que a soma das partes		Discussão da agenda de pesquisa brasileira contemporânea
Implicações para futuras pesquisas		Apresentação da nova agenda de pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

3 A AGENDA DE PESQUISA CONTEMPORÂNEA BRASILEIRA

Proceder a sínteses críticas de investigações já produzidas, com vista à construção de conhecimento atualizado que permita orientar caminhos futuros, no sentido da criação de pontes mais próximas entre saber científico e prática profissional, contribui para a consolidação da cientificidade (CARDOSO, 2007) dos estudos sobre letramento digital. Somado a esse fator, tem-se o crescimento constante no uso das tecnologias, o que implica em mudanças no contexto educacional. Diante disso, este capítulo tem por objetivo apresentar a análise das teses e dissertações brasileiras, no intuito de apresentar o estado da arte sobre o conhecimento já elaborado em letramento digital e formação de professores de línguas. Com o auxílio do *software* MaxQDA, a partir de uma metanálise qualitativa, foi possível reunir grande quantidade de informações em tópicos/descriptores de análise. Esses tópicos serão descritos e interpretados conforme os aportes teóricos dos NLS.

A metanálise qualitativa, como já mencionado, é uma integração interpretativa de resultados qualitativos, isto é, a síntese interpretativa de dados, incluindo descrições, coerentes e integradas, ou explicações de determinados fenômenos, eventos ou de casos, que são as marcas características da pesquisa qualitativa. Tais integrações vão além das somas das partes, uma vez que oferecem uma nova interpretação dos resultados. Essas interpretações não podem ser encontradas em nenhum relatório individual de investigação, pois são inferências derivadas ao se analisar qualitativamente documentos. A descrição interpretativa foi realizada com 28 dissertações e 4 teses. Neste capítulo, apresento, portanto, a sistematização dos dados. Está organizada nas cinco seções que seguem: objetivos das pesquisas; justificativas; quadros teóricos de referência; metodologias; resultados. Os resultados das pesquisas foram analisados em dois momentos: (1) de acordo com o conceito e as três dimensões do letramento digital – operacional, cultural e crítica – a partir das vozes dos próprios autores das teses e dissertações e (2) de acordo com os Discursos dos professores de línguas, sujeitos das pesquisas, em relação à inserção das TDIC em contextos didático-pedagógicos. Essa sistematização tem por intuito descobrir o que se pesquisa e por quê.

Por questões de uniformização da nomenclatura, uso as expressões “professores de línguas”, “sujeitos das pesquisas”, “professores em formação inicial/continuada”, “informantes” ou ainda “participantes” para me referir aos sujeitos/participantes das teses e dissertações analisadas; “pesquisas/pesquisas acadêmicas” para as próprias teses e dissertações e “autores”, “doutores/mestres” para os autores das teses e dissertações.

3.1 O que se pesquisa?

A partir da leitura e análise de 28 dissertações e 4 teses, os dados coletados permitiram descrever os objetivos das pesquisas e agrupá-los em quatro grandes recorrências: (1) Representação e atitudes sobre ensino de línguas e uso das TDIC por professores em formação inicial; (2) Desenvolvimento do letramento digital e apropriação das TDIC por professores de línguas; (3) Discurso de professores de línguas sobre TDIC; (4) Descrição e análise de prática pedagógica sobre o uso de TDIC em sala de aula.

A primeira delas diz respeito a pesquisas com professores em formação inicial, com ênfase no seguinte tema: representação, crenças e atitudes sobre ensino de línguas e uso de tecnologias. Vale salientar que 5 pesquisas focalizam o ensino da Língua Inglesa (2004_Oliveira_D; 2006_Ifa_T; 2007_França_D; 2008_Alves_D; 2010_Silva_D); 1 pesquisa enfatiza o ensino da Língua Alemã (2006_Marques_D); 1 pesquisa é com alunos de graduação em Letras com habilitação nas línguas inglesa, portuguesa, italiana e espanhola (2010_Bohn_D) e 1 pesquisa com foco em alunos de Letras Espanhol (2011_Furtado_D). Nos excertos abaixo, é possível verificar palavras-chave como “representações”, “percepção”, “uso do computador”, “fenômeno da vivência”, “uso das ferramentas da web”, “comportamento” que remetem ao tema:

Com o propósito de nortear minha investigação, que tem como foco identificar as **representações** dos participantes sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e sobre o **uso do computador** em sala de aula, antes e depois de experienciarem seu uso (2004_Oliveira_D)²⁶.

Os objetivos deste trabalho foram: investigar as **representações** de professores em formação de um curso de Letras a respeito do **uso do computador** antes e depois de vivenciarem uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa em ambiente presencial; descrever e

²⁶ Todos os excertos das dissertações e tese analisadas e aqui apresentadas foram reproduzidos tal como no original. Todas as expressões e palavras em negrito nos excertos são grifos meus.

interpretar o **fenômeno da vivência** de uma experiência de ensino-aprendizagem de língua inglesa, mediada pela máquina, em ambiente presencial por alunos do curso de Letras, professores em formação (2007_França_D).

Nesta dissertação, são descritas as ferramentas da Web 2.0 utilizadas nesse trabalho, sendo esta pesquisa conduzida a partir de duas perguntas: Qual a **percepção** desses alunos, professores da disciplina “Letramento Digital” em relação ao **uso das ferramentas da Web 2.0** na elaboração de atividades para uso em sala de aula? Qual é o **comportamento** dessa comunidade de prática na incorporação das ferramentas da Web 2.0? (2010_Bohn_D).

Como os objetivos propostos indicam, os autores das pesquisas realizadas estão preocupados com a formação inicial de futuros professores de línguas, o que indica comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a perspectiva sociocultural, letramento é um processo contínuo amparado pelas experiências dos sujeitos, vivenciadas em vários contextos, em práticas sociais situadas (GEE, 2001). Nesse sentido, a universidade é mais um contexto, no qual os letramentos digitais podem ser ampliados e ressignificados. Além disso, ao vivenciarem práticas de letramento digital em sala de aula, futuros professores estarão envolvidos em um processo de aculturação. Para Kleiman (2010, p. 376), “o processo de tornar-se letrado é identitário”, porque o sujeito estará sendo inserido em uma determinada cultura. É nesse sentido que as trajetórias dos universitários se tornam relevantes, já que vão, aos poucos, revelando processos de letramento como construção de identidades.

Além disso, as pesquisas indicam uma preocupação com o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes de Letras, uma vez que pretendem analisar o uso das ferramentas em sala de aula a partir das percepções dos mesmos. Monte Mór (2007) afirma que ler é inseparável do ver, descrever, explicar e dos valores, ideologias, distribuição, conhecimento e poder. Constituir-se gradativamente como sujeito letrado, portando, é quando se usa a leitura e escrita (viabilizadas em meios tanto analógicos quanto digitais) para agir em práticas sociais.

Ter conhecimento crítico sobre a importância da tecnologia auxilia, de acordo com Freire (2001), a desvendar a realidade social, promovendo uma compreensão de como ela é constituída, revelando a natureza dos seus significados naturalizados e as relações de poder que estão imbuídas nas estruturas sociais. Nesse sentido, os objetivos analisados nessa primeira recorrência dão indícios de que os sujeitos das pesquisas – professores em formação inicial – estarão envoltos em um processo de letramento crítico, que, em certa medida, concede poder aos sujeitos (GEE, 1999). Compreender os usos das TDIC é, portanto, entender que os sentidos se constituem

em contextos sociais, ou seja, que compreender implica, na perspectiva social, posicionar-se.

A segunda recorrência nos objetivos diz respeito ao desenvolvimento do letramento digital de professores de línguas e a apropriação das TDIC, com ênfase em suas crenças, contradições e práticas pedagógicas. 6 pesquisas focam na formação de professores de Língua Inglesa (2003_Perina_D; 2004_Lang_D; 2007_Souza_D; 2008_Fazio_D; 2007_Fischer_T; 2012_Santos_D); 2 pesquisas com ênfase na formação de professores de Língua Portuguesa (2007_Pineda_D; 2011_Sousa_D), 1 pesquisa com professores de Inglês e Espanhol (2009_Pereira_D), 1 pesquisa com professores da área de Ciências Humanas, envolvendo profissionais formados em Letras, Pedagogia, Comunicação Social, Artes Visuais, Geografia, História e Biologia (2013_Cabral_D); 1 pesquisa com professores de Inglês, Espanhol e Francês (2010_Meireles_D); 1 pesquisa com professores-tutores do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas na modalidade EAD, dentre eles professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (2011_Correa_T); 1 pesquisa com professores de diversas áreas, incluindo formados em Letras (2011_Melo_D); por fim, 1 pesquisa com professoras formadas em Pedagogia, mas que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, além da disciplina de Informática Educacional (2011_Saito_D).

Nos exemplos que seguem, as expressões em negrito “identificar as crenças”, “papel na sociedade digital”, “investigar o processo de letramento digital”, “iletrados digitalmente”, “fenômeno”, “construção do conhecimento pedagógico”, “processo reflexivo” remetem a objetivos de pesquisas que denotam preocupação com o desenvolvimento do letramento digital de professores. Já as expressões “capacitar os professores”, “utilizar esses programas como recursos pedagógicos”, “como os professores se apropriam de tecnologia de web 2.0” remetem a objetivos que enfatizam o processo de apropriação das tecnologias por parte dos professores:

Objetivos principais são **identificar as crenças** que professores de inglês, de escolas regulares públicas e particulares e de idiomas, têm sobre o uso do computador nas atividades docentes e sobre o seu **papel na sociedade digital**, a fim de buscar subsídios para integrar a tecnologia educacional a programas de formação inicial e continuada de professores (2003_Perina_D).

A presente pesquisa de mestrado na área de Linguística Aplicada visou **investigar** como se configurou o **processo de letramento digital** (cf. CAPÍTULO 1) em um programa de formação continuada para professores de inglês da Rede Pública do Pólo Triângulo de Minas Gerais, English for All Pro (2007_Souza_D).

Por compartilhar inquietação, inadequação e constrangimento com outros docentes que ministravam aulas de inglês em cursos superiores de Informática e a fim de operacionalizar a transformação pretendida em minha prática, decidi, nesse estudo, **investigar**, de maneira mais profunda, **a prática docente** de professores universitários de inglês, que se percebem **iletrados digitalmente** e que ministram aulas para alunos por eles considerados digitalmente letrados, no intuito de melhor entender esse **fenômeno** da experiência humana. Esse tornou-se, então, o meu objetivo de pesquisa (2008_Fazio_D).

Este trabalho tem por objetivo **investigar o letramento digital** via Internet na **construção do conhecimento tecnológico** do professor de inglês em serviço para a inserção da tecnologia computador sala de aula, partindo de um curso on-line, por mim elaborado, que visava discutir aspectos teóricos da inserção do computador no fazer pedagógico; **capacitar os professores** no manuseio dos programas Word, Paint e Power Point, além de criação e publicação de WebPages; e, **utilizar esses programas**, bem como a Internet, **como recursos pedagógicos** em sala de aula, focando, através de um **processo reflexivo**, o contexto específico de cada participante (2007_Fischer_T).

O trabalho **investiga como professores** e alunos de nível médio de uma escola pública do Ceará **se apropriam de tecnologia de web 2.0** para o ensino aprendizagem da escrita, utilizando a ferramenta Google Docs para redigir textos (2011_Sousa_D).

Promover o desenvolvimento do letramento digital é um processo que, segundo Buzato (2006), percebe a tecnologia, a exemplo da linguagem, como moldadora e organizadora de relações (como as que há entre professores, autores e alunos) e, ao mesmo tempo, como moldada e organizada por essas forças (quando alunos, autores e professores, através de seus usos, modificam a linguagem). As pesquisas acadêmicas, quando investigam as crenças e a construção do conhecimento tecnológico deixam implícito que “não há um letramento absoluto, isto é, que ninguém é totalmente letrado, mas que cada um domina alguns letramentos mais ou menos do que outros” (BUZATO, 2006, p. 8). Essa constatação também pode ser comprovada na metodologia de cada pesquisa (cf. seção 3.1.4), pois os contextos de pesquisa variam, assim como os professores/sujeitos das pesquisas estão inseridos em contextos distintos, o que demonstra o caráter singular e situado de cada professor em processo de desenvolvimento de seu letramento digital.

A partir dessas considerações, vê-se que estar envolvido nesse processo é também apropriar-se da tecnologia, não apenas no sentido instrumental, mas com vistas a transformações sociais. A partir das expressões “capacitar os professores”, “utilizar esses programas como recursos pedagógicos” verifica-se, em primeira ordem, o caráter operacional da tecnologia. Há a necessidade de acesso do professor, em formação ou em serviço, às novas tecnologias e a sua capacitação básica para o uso de computadores, internet, *softwares*. Porém, como salienta Buzato (2006, p. 89), “tendo em vista que se espera que o professor integre o computador à sua prática profissional e a transforme para melhor inseri-la no

contexto sócio-histórico presente, há muito mais a fazer”, levando em consideração também as dimensões cultural e crítica do letramento digital.

A terceira recorrência – discurso de professores de línguas sobre TDIC – contou com 1 pesquisa com professores de Língua Inglesa (2009_Fernandes_D), 1 com professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (2008_Nascimento_D), sendo que estas pesquisas também se enquadram na quarta recorrência dos objetivos; e 2 pesquisas com professores de Língua Portuguesa (2013_Câmara_D; 2013_Rodrigues_D). O propósito dessa recorrência é verificar as representações, opiniões, percepções dos professores sobre o uso da tecnologia em sala de aula, como se verifica nas expressões em negrito: “identificar as representações”, “diagnosticar as percepções”, “investigar ponto de vista”:

Esta pesquisa teve como foco descrever e interpretar o fenômeno da presença do computador no ensino-aprendizagem, bem como **identificar as representações que professores** e gestores possuíam sobre a presença dele com finalidade educacional. Além disso, teve como finalidade coletar subsídios para a elaboração e possível implementação futura de um curso de formação tecnológica para educadores (2008_Nascimento_D).

A presente dissertação que tem como foco o ensino de compreensão leitora por meio de hipertexto objetiva **diagnosticar as percepções dos professores** de Língua Inglesa **sobre o uso do hipertexto** para a compreensão leitora em laboratório de multimídia e, também inserida nesse contexto, descrever a prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa (LI) de uma escola privada da cidade de Fortaleza – CE (2009_Fernandes_D).

É por essas razões que a presente pesquisa teve como objetivo geral **investigar como as práticas de letramento digital** têm sido vistas e utilizadas, se é que estão sendo, em um grupo de escolas no interior do Paraná a partir **do ponto de vista dos professores** das áreas de ciências humanas (2013_Câmara_D).

Com esses objetivos, pode-se inferir que, como a intenção das pesquisas é analisar o discurso dos professores e suas relações com os letramentos digitais, os modos de agir, pensar, sentir, acreditar, valorar, comportar-se, ler, escrever, falar, gesticular (GEE, 1999) também poderão ser levados em consideração. Discurso, nessa concepção, significa que o sujeito pode ser reconhecido por assumir determinado papel: professor, aluno, diretor. A terceira recorrência busca revelar, portanto, qual o discurso implícito e explícito dos professores em formação continuada em relação aos seus letramentos digitais, para compreender os processos sociais de constituição dos sujeitos digitalmente letrados e, assim, buscar sua identidade frente às tecnologias.

A quarta recorrência diz respeito a pesquisas que enfatizam a descrição e análise de práticas pedagógicas sobre o uso de TDIC em sala de aula. 4 pesquisas

possuem seus informantes como professores de Língua Inglesa (2009_Fernandes_D; 2009_Lima_D; 2010_Diniz_D; 2013_Gallardo_T); 1 pesquisa com professores de Língua Portuguesa (2012_Carvalho_D); 1 com professores de Língua Espanhola (2010_Lazaro_D); 1 pesquisa com professores-tutores do curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas na modalidade EAD, dentre eles professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (2011_Correa_T); e 1 com professores de diversas áreas, dentre elas Letras – Português, inglês e Espanhol (2009_Muniz_D). Essa recorrência pode ser comprovada a partir das expressões “refletir sobre os letramentos digitais”, “utilização em sala de aula”, “discutir como o professor trabalha”, “situação concreta de uso das TIC”, “discutindo uso dessas tecnologias”, “investigar facilidades e barreiras impostas pelo software”, conforme se verificam nos excertos abaixo:

Levando em conta a crescente importância das tecnologias e a atual demanda por multiletramentos na escola, este estudo busca **refletir sobre os letramentos digitais e sua utilização na sala de aula** de Inglês como língua estrangeira, apostando em seu potencial transformador (2010_Diniz_D).

Nossa pesquisa busca **discutir como o professor trabalha**, na prática, a questão da leitura de materiais retirados da Internet. Partimos dos seguintes questionamentos: (1) o que, para o professor, em sua prática, representa desenvolver atividades com leitura; (2) que tratamento recebem os textos oriundos do meio virtual; e (3) como a prática, objetivos e bases teóricas deste professor se relacionam com a auto-imagem do mesmo que aparece neste questionário? (2010_Lazaro_D).

O objetivo geral desta pesquisa é **fazer a tomada de dados** junto às instituições investigadas e, a partir dos dados apurados, que **revelam a situação concreta de uso das TIC** no contexto de ensino-aprendizagem pesquisado, levantar alternativas para tentar elucidar as questões apontadas, **discutindo o uso dessas tecnologias** para o ensino da Língua Portuguesa (2012_Carvalho_D).

Tomando como desejáveis e potencialmente inovadoras essas oportunidades no âmbito da formação de futuros professores de inglês, o estudo teve como objetivos primeiro, analisar as representações da identidade nacional constituídas no contexto dessas interações mediadas por computador e, segundo, **investigar as principais facilidades e barreiras impostas pelo software escolhido** para o estabelecimento e continuidade dessas relações transnacionais (2013_Gallardo_T).

Os objetivos propostos tendem a observar a prática social situada em que as TDIC são utilizadas em sala de aula. A partir de um olhar sobre a tecnologia, o elemento crítico dos letramentos digitais também é levado em consideração, uma vez que os textos produzidos serão vistos no local onde a cultura é produzida e reproduzida (JACOBS, 2012). Ao refletir sobre sua própria prática pedagógica, o professor será instigado a ir além da decodificação/codificação de textos digitais ou da compreensão de textos canônicos, para repensar questões de por que está

ensinando o que ensina e como ensina. No sentido proposto por Braga (2010), as TDIC não mudam os modos de participação social, mas potencializam novas alternativas, a partir de práticas reflexivas. Para a autora (BRAGA, 2010, p. 389):

a direção do desenvolvimento tecnológico e das mudanças sociais dele advindas está sempre ligada a valores e ideologias pré-existentes que podem também mudar em novas direções quando a adoção dessa tecnologia transforma a própria natureza das práticas sociais pré-existentes.

A sistematização dos objetivos das teses e dissertações permitiu-me apontar a agenda de pesquisa desses objetivos a partir de 4 grandes temas, conforme se verifica no resumo do quadro a seguir:

Quadro 6 – Agenda de pesquisa dos objetivos

OBJETIVOS: Recorrências	PESQUISAS ANALISADAS
Representação e atitudes sobre ensino de línguas e uso das TDIC por professores em formação inicial	2004_Oliveira_D 2006_Ifa_T 2006_Marques_D 2007_França_D 2008_Alves_D 2010_Bohn_D 2010_Silva_D 2011_Furtado_D
Desenvolvimento do letramento digital e apropriação das TDIC por professores de línguas	2003_Perina_D 2004_Lang_D 2007_Fischer_T 2007_Pineda_D 2007_Souza_D 2008_Fazio_D 2009_Pereira_D 2010_Meireles_D 2011_Correa_T 2011_Melo_D 2011_Saito_D 2011_Sousa_D 2012_Santos_D 2013_Cabral_D
Discurso de professores de línguas sobre TDIC	2008_Nascimento_D 2009_Fernandes_D 2013_Câmara_D 2013_Rodrigues_D

Descrição e análise de prática pedagógica sobre o uso de TDIC em sala de aula.	2009_Fernandes_D 2009_Lima_D 2009_Muniz_D 2010_Diniz_D 2010_Lazaro_D 2011_Correa_T 2012_Carvalho_D 2013_Gallardo_T
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

3.2 Por que se pesquisa?

Independentemente de aspectos mais particulares de cada estudo, em relação às justificativas das pesquisas analisadas, duas grandes recorrências, que se mesclam em muitas pesquisas, foram encontradas: (1) a educação tem sentido o impacto das mudanças causadas pelos avanços tecnológicos e (2) necessidade de cursos de formação continuada de professores de línguas para uso das tecnologias.

Em relação à primeira recorrência, as afirmações “as novas tecnologias de comunicação vêm afetando de diversas maneiras os modos sociais de organização”; “nos últimos anos, vivemos momentos de transformação em vários setores da sociedade”; “a era digital tem afetado de modo fundamental a educação”; “Cabe à escola refletir sobre as ações discursivo-pedagógicas”; “Na área educacional, sentimos esse impacto de diversas maneiras” reforçam a ideia proposta por essa recorrência, como se verifica nos excertos abaixo:

As novas tecnologias de comunicação vêm afetando de diversas maneiras os modos sociais de organização. Dentre elas, a forma como o conhecimento é gerado e distribuído pela sociedade. Ambientes como aqueles desenvolvidos nos cursos a distância tornam possível que pessoas de diferentes substratos geográficos, econômicos e culturais interajam, possibilitando a construção conjunta do conhecimento. Essa interação, por ser um fenômeno recente, ainda não foi estudada de modo aprofundado, apesar de alguns autores já terem realizado algumas pesquisas sobre o tema (2004_Lang_D).

Nos últimos anos, vivemos momentos de transformação em vários setores da sociedade. Na educação, o rápido desenvolvimento tecnológico, principalmente o da internet, impulsiona educadores e aprendizes a conviverem com a idéia de aprendizagem sem fronteiras e os leva ao acesso livre à informação. **Isto implica novas perspectivas sobre transmissão e construção de conhecimento, sobre ensino e aprendizagem, exigindo o repensar sobre o papel da sociedade, da educação, da escola, do professor e do aluno** (2006_Marques_D).

A era digital tem afetado de modo fundamental a educação. Segundo Braga (2007, p. 182), a Internet afeta esse campo de três diferentes maneiras: “possibilita a comunicação à distância (em tempo real ou não); propicia ferramentas técnicas que facilitam a produção de textos hipermedia; abre o acesso a um banco de informações

potencialmente infinito, disponível na rede mundial de computadores (www)". Tais possibilidades oferecidas pelo ambiente digital criaram novas práticas letradas, além de re-configurar e re-significar as práticas já existentes (2009_Fernandes_D).

Diante da complexidade que ora se apresenta é essencial pensarmos o papel destinado ao sujeito-aluno na vida contemporânea. **Cabe à escola refletir sobre as ações discursivo-pedagógicas** que vêm promovendo no sentido de problematizar os dispositivos que constituem o(s) letramento(s) que ali ocorre(m), no processo de verificar se este(s) tem colaborado para a **aproximação às novas realidades instauradas** ou, ao contrário, para alienação e conformidade. Há que se rever as práticas pedagógicas que a escola disponibiliza, verificando se há vontade real de apostar no futuro e no potencial que esta instituição representa para a construção de cidadãos (2010_Diniz_D).

A internet representa um recurso atualmente essencial quando nos referimos à comunicação. Por meio desta ocorreu, em um curto espaço de tempo, uma aceleração na velocidade e acessibilidade à informação. **Na área educacional, sentimos esse impacto de diversas maneiras.** Uma destas formas é o modo como a internet serve hoje como uma grande fonte na qual os professores buscam materiais (em sites específicos de metodologia e ensino de LE, revistas eletrônicas, sites de jornais, etc.) para serem levados à sala de aula (2010_Lázaro_D).

Essas justificativas estão de acordo com o que Snyder (2001) afirma: em um mundo cada vez mais mediado pelas TDIC, pesquisas sobre letramento não podem ignorar as implicações do seu uso para práticas de letramento. No diverso campo da linguagem e da educação, o desafio para professores e pesquisadores é ampliar e melhorar o entendimento da maneira como o uso das tecnologias pode influenciar, moldar e até transformar práticas de letramento. Nessa mesma perspectiva, Kellner (2002) afirma que os educadores precisam cultivar múltiplos letramentos para uma sociedade multicultural e multimodal, a fim de que a pedagogia seja relevante para as demandas da era contemporânea. Assim, ser letrado digitalmente hoje é compreender as tecnologias e fazer uso delas para transformar e agir sobre o mundo, numa visão discursiva de aprendizado, isto é, com ênfase em um saber autêntico, situado e cultural, que considera uma visão crítica e sociocultural de discursos e práticas (DURRANT; GREEN, 2001).

Na segunda recorrência – necessidade de cursos de formação continuada de professores de línguas para uso das tecnologias – os autores das teses e dissertações justificam suas pesquisas a partir da crescente necessidade de formação, tendo em vista (a) as dificuldades dos professores em se apropriarem criticamente das TDIC; (b) a crença de que a inserção dos computadores em sala de aula auxilia no desenvolvimento educacional; (c) as novas identidades assumidas em sala de aula pelo professor e (d) a escola como agência institucionalizada de letramentos. Nas afirmações “a formação desse cidadão crítico, desde e durante o período escolar, é de responsabilidade de todos os envolvidos”; “necessidade de

capacitar o professor a fazer uso do computador em sua prática cotidiana”; “professores e professoras invistam na sua formação continuada”; “a inserção das tecnologias digitais na escola exige dos profissionais da educação uma formação inicial e continuada”; “subsidiar a formação de professores para utilização do computador e da internet na escola” pode-se verificar essa preocupação com a formação do professor, conforme exemplos a seguir:

Nessa direção, acredito que fazer escolhas bem informadas é uma das características de um cidadão crítico. Portanto, **a formação desse cidadão crítico, desde e durante o período escolar, é de responsabilidade de todos os envolvidos**: o cidadão como um agente do seu próprio processo de ensino-aprendizagem; a escola como um local onde as escolhas podem ser mostradas, discutidas e opiniões construídas; e os professores como responsáveis, por exemplo, por promover a discussão, o confronto entre velhas e novas visões e por criar espaços para a construção compartilhada do conhecimento. Assim, acredito que a cidadania crítica pode ser construída (2006_lfa_T).

Em suma, este trabalho motivou-se das **necessidades**, percebidas por mim no meio docente, **de capacitar o professor a fazer uso do computador em sua prática cotidiana** para poder melhor desempenhar seu papel de educador na sociedade da informação. Espero que possa contribuir, de certa forma, para dar início a uma caminhada longa e prazerosa de aprendizagem no Século XXI (2007_Fischer_T).

Assim, ações visando à introdução de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar devem ser planejadas e estar vinculadas a uma proposta pedagógica consistente que busque no uso de tecnologias promover um ensino mais voltado para as necessidades dos alunos e que vá além da transmissão de conteúdos. Para tanto, é crucial que **professores e professoras** tenham acesso a cursos diversos, que participem de congressos, mini-cursos, seminários, palestras, oficinas e que **invistam na sua formação continuada** (2010_Meireles_D).

A inserção das tecnologias digitais na escola exige, entretanto, dos profissionais da educação, uma formação inicial e continuada que os faça capazes de utilizar-se dessas tecnologias, de apropriar-se de suas funcionalidades e de descobrir as suas potencialidades, que os torne letrados digitalmente (2011_Melo_D).

Nessa direção, a realização desta pesquisa justifica-se pela necessidade de refletirmos sobre as ações que vêm sendo implementadas a fim de **subsidiar a formação de professores para utilização do computador e da internet na escola** bem como pela urgência de se estudar práticas de letramento em ambiente virtual, visto que constitui uma demanda da sociedade pós-moderna (2013_Câmara_D).

As justificativas a partir da formação inicial e continuada do professor para o desenvolvimento de seu letramento digital está amparada na necessidade de os professores participarem de práticas de letramento significativas para o contexto pedagógico, uma vez que precisam desempenhar papéis para atender às diferentes dimensões constitutivas de qualquer processo de aprendizagem: a técnica, a cultura e a crítica. Desse modo, ao se inserir em práticas situadas de aprendizado com textos e tecnologias, o professor envolver-se-á com a produção e o consumo do

conhecimento, atuando como agentes ativos. Cursos de formação continuada e/ou atividades de formação inicial são práticas significativas que darão aos professores uma noção de agência, ao mesmo tempo em que desenvolvem um tipo de conhecimento que lhes confere poder (DIONÍSIO, 2007). Além disso, o fomento à constante capacitação auxilia a promover o conhecimento cognitivo e é um investimento às novas identidades.

O quadro a seguir sistematiza a agenda de pesquisa das justificativas do *corpus* analisado:

Quadro 7 – Agenda de pesquisa das justificativas

JUSTIFICATIVAS: Recorrências	A educação tem sentido o impacto das mudanças causadas pelos avanços tecnológicos.	Necessidade de cursos de formação continuada de professores de línguas para lidar com as tecnologias
PESQUISAS ANALISADAS	2003_Perina_D; 2004_Lang_D; 2004_Oliveria_D; 2006_Marques_D; 2007_Pineda_D; 2007_Souza_D; 2008_Fazio_D; 2009_Fernandes_D; 2009_Lima_D; 2009_Pereira_D; 2010_Bohn_D; 2010_Diniz_D; 2010_Lazaro_D; 2010_Meireles_D; 2010_Silva_D; 2011_Furtado_D; 2011_Melo_D; 2011_Saito_D; 2011_Sousa_D; 2012_Carvalho_D; 2012_Santos_D; 2013_Cabral_D; 2013_Rodrigues_D.	2003_Perina_D; 2004_Lang_D; 2004_Oliveria_D; 2006_lfa_T; 2006_Marques_D; 2007_França_D; 2007_Pineda_D; 2007_Souza_D; 2008_Alves_D; 2008_Fazio_D; 2007_Fischer_T; 2008_Nascimento_D; 2009_Lima_D; 2009_Muniz_D; 2010_Meireles_D; 2011_Correa_T; 2011_Melo_D; 2011_Saito_D; 2013_Cabral_D; 2013_Câmara_D; 2013_Gallardo_T.

Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Qual o quadro teórico de referência das pesquisas?

Nas dissertações e teses analisadas, a identificação de teorias linguísticas que orientam os estudos sobre letramento digital e formação de professores de línguas foi essencial para se verificar os caminhos teóricos escolhidos pelos pesquisadores e, assim, compreender quais as concepções de ensino-aprendizagem que professores foram submetidos para desenvolvimento de seus letramentos digitais, subentendidos nos estudos. Os Estudos Socioculturais do Letramento foi a teoria mais referenciada. O referencial teórico das pesquisas está resumido no quadro 8. Além disso, cito as abordagens de ensino e aprendizagem descritas nos estudos para desenvolvimento do letramento digital.

Quadro 8 – Agenda de pesquisa do quadro teórico de referência

Teorias Linguísticas	Abordagens de ensino e aprendizagem para desenvolvimento de letramento digital	Pesquisas analisadas
Estudos Socioculturais do Letramento	Abordagem com foco no contexto em que professores estão inseridos.	2003_Perina_D 2004_Lang_D 2004_Oliveria_D 2006_Ifa_T 2006_Marques_D 2007_França_D 2007_Pineda_D 2007_Souza_D 2008_Alves_D 2008_Fazio_D 2009_Fernandes_D 2009_Lima_D 2009_Pereira_D 2011_Correa_T 2011_Furtado_D 2011_Melo_D 2011_Saito_D 2012_Carvalho_D 2013_Câmara_D
Representação Social	Abordagem com foco no discurso dos professores.	2004_Oliveria_D 2006_Ifa_T 2007_França_D 2008_Nascimento_D 2009_Pereira_D 2013_Rodrigues_D
Formação reflexiva do professor	Abordagem com foco na reflexão na e sobre a ação.	2006_Ifa_T 2008_Fazio_D

		2009_Muniz_D 2009_Pereira_D 2013_Cabral_D
Uso do computador em ensino e aprendizagem de línguas (CALL)	Abordagem com foco na interpretação de textos digitais.	2003_Perina_D 2004_Oliveria_D 2007_França_D 2009_Pereira_D
Linguística Sistêmico-Funcional	Abordagem com foco na análise de discursos à luz da Teoria da Valoração, na análise de gênero e na linguagem como prática social.	2006_Marques_D 2007_Pineda_D 2013_Gallardo_T
Teoria Bakhtiana de Gênero	Abordagem com foco na análise de gênero.	2008_Alves_D 2012_Carvalho_D 2012_Santos_D
Teoria Sociointeracionista	Abordagem baseada na relação entre linguagem e meio social.	2008_Nascimento_D 2009_Pereira_D 2010_Diniz_D
Crenças	Abordagem com foco nos discursos dos professores.	2003_Perina_D 2010_Silva_D
Teoria da Leitura – Psicolinguística	Abordagem que prevê a leitura baseada em habilidades individuais e cognitivas.	2009_Fernandes_D 2010_Lazaro_D
Teoria da Atividade	Abordagem com foco no sistema de atividade originado de um curso EAD.	2004_Lang_D 2011_Correa_T
Interacionismo Sócio-Discursivo	Abordagem que se baseia em sequências didáticas de gênero.	2012_Santos_D 2013_Rodrigues_D
Estudos culturais e identitários	Abordagem com foco nos discursos dos professores.	2006_Marques_D
Teoria das Escalas do Letramento Digital	Abordagem que associa objeto a números de acordo com uma regra.	2007_Fischer_T
Teoria das Comunidades de Prática	Abordagem com foco na aprendizagem compartilhada de seus membros.	2010_Bohn_D
Teoria da Complexidade	Abordagem que considera que o aprendizado de uma língua é influenciado por aspectos físicos, sociais, culturais, etc.	2010_Meireles_D
Teoria do Posicionamento	Abordagem com foco nas práticas discursivas dos professores.	2011_Saito_D
Teoria de gênero – Bronckart	Abordagem que considera gênero em função de uma situação de produção.	2011_Sousa_D
Análise crítica de gênero	Abordagem com foco na relação dialética entre linguagem e sociedade.	2013_Gallardo_T

Fonte: Adaptado de Reis (2010)

A teoria linguística mais recorrente nas pesquisas (17 dissertações e 2 teses) foram os Estudos Socioculturais do Letramento, movimento denominado de Novos Estudos do Letramento, que compreendem letramento como prática social, em uma concepção ideológica (cf. capítulo 1). Nessa perspectiva, a leitura e a escrita produzem sentido quando inseridas em práticas sociais situadas, envoltas em relações culturais, ideológicas e de poder. Os excertos abaixo exemplificam essa filiação teórica:

No entanto, o movimento denominado **novos estudos de letramento** [New Literacy Studies (NLS)] (Barton, 1994; Gee, 1996, 2000, 2004; Street, 2003, 2006) sugere transformações epistemológicas para o conceito de letramento proposto por Soares (2002). De acordo com Gee (2000, p.1) esses estudos se baseiam no princípio de que “a leitura e a escrita só fazem sentido quando estudadas no contexto de **práticas sociais e culturais** (e pode-se acrescentar históricas, políticas e econômicas) das quais fazem parte” (2009_Pereira_D).

As pesquisas realizadas a partir dos **Novos Estudos do Letramento** – NEL (New Literacy Studies) nos apresentam um conceito diferente de letramento. Este estaria relacionado com um conjunto de **práticas sociais e ideológicas** abertas à investigação sobre a natureza da **cultura**, do **poder**, das relações institucionais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo (STREET, 1993), considerando as características ideológicas das diferentes práticas de letramento presentes na sociedade. Essas pesquisas vêm desenvolvendo as ideias de que a leitura e a escrita só fazem sentido, quando estudadas no contexto das **práticas sociais e culturais** das quais fazem parte e de que as questões de letramento (seus usos, consequências e significados) devem ser respondidas mediante descrições de usos e concepções em andamento em dado contexto social (MELO, 2009) (2011_Furtado_D).

Em um contexto global, para Street (1984), por volta da década de 1960, o conceito de *literacy* ganhou novos significados a partir de vários estudos, etnográficos em sua maioria, que abordavam o impacto da escrita em diversas sociedades. Esses estudos serviram para desmistificar muitos preconceitos étnicos, linguísticos e cognitivos que se teciam sobre as sociedades ágrafas, ou seja, aquelas que não adotavam qualquer sistema de registro escrito. Assim, literacy passou a ser considerado sob duas perspectivas: num sentido restrito, o conhecimento de habilidades básicas de escrita (o que conhecemos como alfabetização) e, num sentido amplo, o conhecimento das **práticas sociais relativas à cultura escrita** (2011_Saito_D).

Outrossim, essas pesquisas definem letramento digital como um conjunto de conhecimentos necessários para que o sujeito exerça seu papel de cidadão e possa inserir-se criticamente no mundo digital como leitor ativo, produtor e distribuidor de informações. Nesse sentido, as pesquisas defendem um conhecimento funcional sobre o uso da tecnologia possibilitada pelo computador, mas também um conhecimento crítico desse uso. Assim, um dos autores citados de forma recorrente é o pesquisador brasileiro Marcelo Buzato, conforme se verifica nos exemplos abaixo:

Letramento digital, assim como definido por Buzato (2001:86), é o **conjunto de conhecimentos** que permite as pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos, não se restringindo ao uso de teclados, interfaces gráficas e programas de computador, mas incluindo também a habilidade para **construir sentido** a partir de textos que mesclam palavras, que se conectam a outros textos por meio de hipertextos, links e hiperlinks. Para o autor, o letramento digital inclui o entendimento de elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície e implica a facilidade de se lidar com as normas e convenções que regem a comunicação com outras pessoas por meio do computador (2008_Fazio_D).

De acordo com Buzato (2003) letramento digital é o “**conjunto de conhecimentos** que permite às pessoas participarem nas práticas letradas mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”. Podemos classificar de ingênuo o conceito que muitas pessoas têm de letramento digital, definindo-o como um conhecimento técnico, a partir do qual pode-se realizar com competência tarefas como utilizar o teclado, o mouse, interagir mediante interfaces gráficas e programas de computador, ser capaz de realizar um download, dentre outras coisas, o que é por Warschauer (2002) denominado *computer literacy*. No entanto, o letramento digital abarca habilidades outras além das acima elencadas. É necessário **ir além do tecnicismo** inerente a elas. Se tomamos por certo que interagir é construir sentidos, e, quando utilizamos os meios digitais para interação, é natural que sentidos sejam apreendidos, é nesse contexto que entendemos a definição de letramento digital. O que extrapola os limites da página de papel e dos caracteres impressos, confere a esse tipo de letramento características particulares. Nesse caso, elementos pictóricos e sonoros são incluídos nos textos além das palavras, e contribuem para a **construção de sentidos** nas práticas sociais de leitura (2009_Pereira_D).

Por isso, Buzato (2009a) redefine o conceito de Letramento(s) Digital(is) como **redes complexas e heterogêneas** que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude e influência das TIC (Id., *ibid.*, p. 22, grifos do autor) (2011_Saito_D).

Atenção especial a uma concepção plural do letramento é dada em duas pesquisas (2009_Fernandes_D; 2012_Carvalho_D), já que defendem que os Novos Estudos do Letramento contemplam a participação do sujeito em várias práticas sociais e que nelas são necessários vários tipos de letramento – “acadêmico, visual, eletrônicos, digital” ou ainda de forma mais generalizada como “multissemióticos e multiletramentos”:

Com base nas NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação), muitos estudiosos têm concebido a definição de letramento de **forma pluralizada**, isto é, defende-se a existência não só do letramento tradicional, o que conhecemos como alfabetização, mas de vários tipos de letramentos. De acordo com Gonglewski & Dubravac (2006), alguns preferem especificar tipos de letramentos, como letramento acadêmico (KASPER, 2000), visual (SANDERS, 1994), cultural (HIRSCH, 1987), digital (GILSTER, 1997), e os letramentos eletrônicos (WARSCHAUER, 1999), já outros preferem o conceito de letramentos múltiplos ou multiletramentos, é o caso de Kasper (2000), Kellner (1998), Kern (2000) e o The New London Group (1996) (2009_Fernandes_D).

Rojo (2009) aborda a questão dos **novos estudos do letramento** (NEL). A autora aponta que a escola deve viabilizar aos alunos a participação nas várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita num mundo marcado pela globalização e pela evolução tecnológica. Para isso, apenas o letramento escolar, tal qual o conhecemos, em torno de

gêneros escolares e alguns poucos gêneros escolarizados, oriundos de outros contextos, não será suficiente. A autora aponta então a necessidade de se trabalhar com:

- os **letramentos multissemióticos**, ou seja, a leitura e a produção de textos em diversas linguagens e semioses (verbal oral e escrita, musical, imagética [imagens estáticas e em movimento, nas fotos, no cinema, nos vídeos, na TV], corporal e do movimento [nas danças, performances, esportes, atividades de condicionamento físico], matemática, digital etc.), já que essas múltiplas linguagens e as capacidades de leitura e produção por elas exigidas são constitutivas dos textos contemporâneos [...]
- Os **letramentos multiculturais ou multiletramentos**, ou seja, abordar os produtos culturais letrados tanto da cultura escolar e da dominante, como das diferentes culturas locais e populares com as quais alunos e professores estão envolvidos, assim como abordar criticamente os produtos da cultura de massa [...].
- Os **letramentos críticos**, ou seja, abordar esses textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias. Nesse sentido, é importante a presença na escola de uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico e ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando (ROJO, 2009, p. 119, 120) (2012_Carvalho_D).

No referencial teórico, o conceito de letramento digital é visto como a aquisição de habilidades em quatro pesquisas que não estão embasadas teoricamente nos Novos Estudos do Letramento (2007_Fischer_T; 2008_Nascimento_D; 2009_Muniz_D; 2010_Silva_D), conforme se verifica nas expressões “habilidade”, “domínio e uso”, “dominando técnicas e habilidades”, “conhecimento básico”. Entretanto, também enfatizam a dimensão crítica do uso da tecnologia, como se atesta nas expressões “produção crítica”, “exercício da cidadania”, “inserir-se criticamente”, “tomar consciência da realidade e transformá-la”. Os excertos abaixo são trechos das pesquisas analisadas:

De acordo com o Health Services Department da Universidade de Washington (2000:1), letramento digital é: “a **habilidade** de compreender e usar a informação em múltiplos formatos originária de uma grande variedade de fontes quando ela é apresentada via computador” (2007_Fischer_T).

Almeida (2005) conceitua o termo letramento digital como: (...) **domínio e uso** da tecnologia da informação e comunicação para propiciar ao cidadão a **produção crítica** de conhecimento para o **exercício da cidadania** e para **inserir-se criticamente** no mundo digital como leitor ativo, produtor de informações (p.174) (2008_Nascimento_D).

Dessa forma, para que a utilização do computador seja pedagogicamente positiva, o tutor não pode possuir apenas conhecimentos do tipo: digitar, formatar um texto, entre outras atividades similares. É necessário que ele seja letrado digitalmente, **dominando técnicas e habilidades** para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidades de competências na leitura e na escrita das mais variadas mídias. Para Soares (apud COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p.60), letramento digital é “um certo **estado ou condição** que adquirem os que se **apropriam da nova tecnologia digital** e exercem práticas de leitura e escrita próprias da tela” (2009_Muniz_D).

O termo denominado de letramento digital, que pode ser **fraco (conhecimento básico e uso banal das mídias) ou forte (utilização das mídias para tomar consciência da realidade e transformá-la)**, surge para distinguir as novas práticas de letramento. Essas práticas relacionam-se, sobretudo, ao novo mundo letrado que encontramos a nossa volta. É por meio

dessas práticas que **interpretamos esse mundo**, usando os sinais presentes no contexto, seja por símbolos, mensagens dispostas em displays eletrônicos, e em tantos outros meios que vão desde o uso do caixa eletrônico, que tanto assusta os “recém-letrados digitalmente”, ao uso do forno micro-ondas ou até mesmo aos tradicionais bilhetinhos de lembrete que costumamos usar em nossa rotina diária (2010_Silva_D).

Pelas pesquisas analisadas partirem do contexto em que os professores estão inseridos e discutirem sobre nativos digitais (estudantes) em oposição aos imigrantes digitais (professores de línguas), outra recorrência encontrada é a definição do conceito de alfabetização tecnológica em detrimento do conceito de letramento digital (ou tecnológico), encontrada em 10 pesquisas (2006_Marques_D; 2007_Fischer_T; 2007_França_D; 2008_Nascimento_D; 2009_Muniz_D; 2009_Pereira_D; 2010_Silva_D; 2011_Correa_T; 2011_Furtado_D; 2011_Saito_D). Um indivíduo alfabetizado tecnologicamente é aquele que domina a máquina, capaz de decodificar o sistema operacional a ponto de fazê-lo funcionar e executar tarefas elementares. Já ser letrado digitalmente é mais abrangente, pois inclui interpretação crítica da realidade, possibilitando acesso e atuação social consciente. Os excertos abaixo exemplificam essa distinção:

Portanto, nesta pesquisa, passo a entender, de uma forma mais simples, **alfabetização digital** como desenvolver a **habilidade de usar o computador**, ao passo que **letramento digital** como desenvolver a **competência de se usar o computador**, adequando-o conscientemente ao momento – no caso do professor, ao momento pedagógico (2007_Fischer_T).

Ao analisarmos as nomenclaturas “alfabetização tecnológica” e “letramento digital”, percebemos que estas foram convencionalmente adotadas na obra de Soares (2002). Entretanto, advogamos que o termo “**alfabetização tecnológica**” seria a especificação mais adequada para se referir à **compreensão da técnica** que envolve o uso das novas tecnologias, enquanto que o **letramento digital** seria o termo mais adequado para se referir a **apropriação desta técnica pelas práticas de leitura e de escrita** dos diversos gêneros que permeiam os ambientes ou entornos virtuais do meio tecnológico (2011_Furtado_D).

Portanto, infere-se que **alfabetização digital**, para Coscarelli (ibid.), caracteriza-se como um **conhecimento básico e instrumental** dos recursos de informática, com ênfase para a **natureza técnica** ou ferramental das TICs, muito embora e confusamente, ela também inclua como recursos básicos as “novas formas de interação como o e-mail, blogs, sites, entre outras”, que se configuram como conhecimento de novas práticas discursivas e interacionais mediadas pelas TICs, e estariam mais próximas do conceito de **letramento digital** (2011_Saito_D).

Em relação à formação do professor de línguas, quatro pesquisas (2007_Fischer_T; 2008_Nascimento_D; 2009_Lima_D; 2011_Melo_D) enfatizam uma formação técnica necessária para o desenvolvimento do letramento digital desses profissionais. As expressões em negrito nos excertos abaixo confirmam essa afirmação:

Retomando a discussão do letramento digital até aqui realizada, deixo claro que a **formação do professor**, na qual está inserido o letramento digital, deve compor-se de vários aspectos relevantes, que devem ser destacados: o **conhecimento técnico** de manusear os recursos disponíveis nos programas de computadores; o **conhecimento de operação da Internet** e sua utilização pedagógica; e por último, mas não menos importante, a **aplicação do computador como recurso pedagógico**. Saliento que não adianta apenas ensinar o professor a operar os programas de computador e a Internet. É necessário também discutir o paradigma educacional e o contexto em que cada professor atua para melhor adaptar esses recursos ao cotidiano desse professor (2007_Fischer_T).

Para a percepção da escola como espaço com as características apontadas por Moran, considero importante que os professores estejam **preparados e incluídos digitalmente**. Autores como Sampaio e Leite (1999) e Moran (2007) destacam a importância dos profissionais da educação estarem individualmente preparados para lidar com as novas tecnologias e, especialmente, serem letrados digitalmente para que possam **incluir recursos tecnológicos em sua prática docente**. Esses profissionais devem propiciar o desenvolvimento de capacidades para atuar nos diversos segmentos de produção de conhecimento com uma visão crítica e uma postura participativa, preservando e, ao mesmo tempo, ampliando as estruturas culturais, sociais e individuais, que desencadeiam um processo de constante evolução nas relações humanas. Dessa forma, Sampaio e Leite (1999) afirmam: Na **alfabetização tecnológica do professor** a intenção deve ser a de tornar este cidadão um profissional atuante na sociedade, que contribui com um trabalho educativo significativo, mais próximo da realidade do aluno, conferindo-lhe, assim, sentido aos seus olhos e aos olhos da população (p.73) (2008_Nascimento_D).

E é nessa perspectiva que compreendemos que os educadores tornam-se, potencialmente, agentes favorecedores dos letramentos de seus alunos, e defendemos uma **sólida formação tecnológica** para esse profissional, pois entendemos o letramento digital, também, como a competência do professor, de línguas em particular, de usar o computador conectado à Internet de modo criativo e oportunizador de uma ampliação das práticas sociais de leitura e escrita de seus alunos, conforme nos sugere Fischer (2007). Tornando essa realização satisfatória, os alunos no processo de ensino aprendizagem de línguas em AVA poderão ter ampliadas suas habilidades indispensáveis para interagirem e se comunicarem eficientemente em ambientes virtuais, o que, para Ribeiro (2008), constitui as competências relacionadas ao letramento digital. Na concepção dessa autora, para ser letrado digitalmente os cidadãos necessitam se apropriar de comportamentos que compreendam desde os gestos e uso de periféricos do instrumento até a leitura e a escrita de gêneros que são praticados em ambientes virtuais (2009_Lima_D).

Assim, um curso de formação de professores voltado para a difusão do uso de tecnologias educacionais deve levá-los a **compreender as potencialidades da máquina e as possibilidades de uso**; mas também deve incitá-los a se manter atualizados; deve ampliar as suas competências profissionais a ponto de torná-los digitalmente letrados e integrados ao atraente mundo tecnológico e informacional; deve servir de estímulo à apropriação de novos conhecimentos; deve levá-los, enfim, a correr riscos, decorrentes da aplicação dos novos conhecimentos e das novas técnicas no processo de ensino e aprendizagem (2011_Melo_D).

Ainda em relação aos estudos que se embasaram nos Novos Estudos do Letramento, destacam-se dois (2009_Pereira_D e 2012_Carvalho_D) que advogam a favor do professor como agente de letramento, como se verifica nos excertos abaixo:

É com base neste conceito que Kleiman (2006) discute a existência de outro papel do professor além do de mediador, já adotado nos discursos acadêmicos. Faz-se relevante pensar no professor como um **agente de letramento** (2009_Pereira_D).

Portanto, para realização dessa tarefa, que implica diretamente o papel do professor, talvez se possa dizer que faz-se necessária, entre outras coisas, uma mudança na maneira como se encara o próprio papel do professor: [...] uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção dos alunos nas práticas de letramento em contexto escolar, é a de **agente de letramento**. [...] Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 82). Neste contexto, o professor passaria a ser visto com um verdadeiro agente de letramento, aquele que age para mobilizar todas as potencialidades do ambiente escolar, dos alunos e dos recursos disponíveis para promover o letramento (2012_Carvalho_D).

A teoria da Representação Social foi escolhida como suporte teórico de 5 dissertações e 1 tese (cf. quadro 8). Os autores buscaram compreender quais as representações que professores de línguas possuem sobre o uso da tecnologia em sala de aula, no intuito de buscar uma reflexão crítica. Nesse sentido, definem representação social como frutos do compartilhar entre pessoas e grupos, construídos e historicamente localizados. Os excertos abaixo conceituam representação social e apresentam os principais teóricos da teoria:

Representações Sociais “é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento” e são definidas nas Ciências Sociais como “categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a e questionando-a” (Minayo, 2003:89) (2004_Oliveria_D).

O termo **representação social** foi proposto por Moscovici (2003), que define como sendo: “um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social” (p.21) (2008_Nascimento_D).

Apoiada no conceito de que os usos da linguagem e suas estruturas, além de mediar as relações entre o pensamento e o mundo, constituem relações sociais e identidades, a autora apresenta o conceito de **representação social** (MOSCOVICI, 1990 apud KLEIMAN, 2006), o qual considera central na construção de identidades, e orientam a prática do professor (2009_Pereira_D).

Compreender a origem dos estudos das **representações sociais** é fundamental para a análise de diferentes representações no âmbito da linguagem. Os primeiros estudos sobre representações sociais foram feitos pelo sociólogo Émile Durkheim. Mais tarde, o sociólogo francês Moscovici (1978) buscou suporte no conceito de representações coletivas proposto por Durkheim, criando uma nova teoria de representações sociais. A proposta das representações coletivas de Durkheim concebe as representações como formas de consciência que a sociedade impõe aos indivíduos, enquanto Moscovici destaca que as representações sociais são geradas pelos sujeitos sociais. Moscovici (1978, p. 26) também conceitua a teoria das representações sociais como “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (2013_Rodrigues_D).

A Formação Reflexiva do Professor, com foco na reflexão na e sobre a ação, permitiu visualizar a criticidade do docente frente às tecnologias. Em 1 tese e em 4 dissertações, serviu como quadro teórico de referência, como se verifica nos excertos que seguem:

Schön (1983) é citado como um dos primeiros teóricos a discutir sobre a **reflexão e formação profissional**, ao apresentar sua epistemologia da prática, isto é, o desenvolvimento da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão. Apoiado nos pressupostos do pensamento de Dewey, Schön (1987:123) propõe a reflexão sobre a prática, tendo como base os seguintes componentes: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação. (2008_Fazio_D).

O professor, em sua prática pedagógica, mobiliza conhecimentos para explicar conteúdos e para resolver problemas que aparecem em sala de aula, esses conhecimentos são cotidianamente utilizados, via de regra, de forma mecânica pelo docente, tornando, muitas vezes, o ato de ensinar “robotizado”. Porém, a partir do momento em que o professor tem a consciência de que tais conhecimentos não são suficientes para atingir os objetivos pedagógicos – ser um **agente de letramento** e construir alunos críticos – ele sentirá a necessidade de **refletir sobre o ato de ensinar**, configurando-se, assim, o primeiro passo para se transformar em um **professor reflexivo** (2009_Muniz_D).

Ao optar por tal percurso, acreditamos confirmar nossa crença de que para que o professor de línguas desenvolva o hábito da **prática reflexiva** (SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1997; PERRENOUD, 1999b) é necessário que a matriz curricular do curso de licenciatura, o qual é responsável por sua formação inicial, propicie-lhe oportunidade para que reflexões acerca de sua prática aconteçam (2009_Pereira_D).

A modalidade CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), ou seja, o uso do computador em ensino e aprendizagem de línguas, foi apresentado como quadro teórico de referência em 4 dissertações. Os autores das pesquisas assumem e defendem o CALL integrativo para o ensino, como pode ser visualizado nos excertos abaixo:

No final dos anos 80, de acordo com Warschauer & Healey (1998:58), a **modalidade CALL** começou também a ser usada em contextos sociais autênticos, fundamentada nas teorias sócio-interacionistas que passavam a nortear as questões de ensino e aprendizagem naquele período. Essa modalidade, a qual assumo nesta pesquisa, foi denominada por Warschauer & Healey (1998) de **CALL integrativo**. Ela utiliza-se dos meios multimídicos e prioriza a comunicação mediada, uma característica essencial na vida atual contemporânea, cujo desenvolvimento tecnológico e pedagógico vem possibilitando, cada vez mais, uma melhor integração do computador no processo de ensino e aprendizagem de línguas (2004_Oliveria_D).

O **CALL** (Computer Assisted Language Learning) dividiu-se em três fases: a) o CALL behaviorista, b) CALL Comunicativo e c) CALL Integrativo (WARSCHAUER; HEALY, 1998) (2009_Pereira_D).

Na Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday, 2 dissertações e 1 tese ampararam suas propostas. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como um sistema de construção de significados, conforme excertos abaixo:

A gramática proposta por **Halliday** (1994) é chamada de **gramática sistêmico-funcional** devido ao fato de levar em consideração questões relacionadas ao significado (base semântica) e ao uso (funcional) de uma determinada língua e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua. Seus objetivos são descrever o sistema da língua e as formas pelas quais esse sistema se relaciona com os textos, sendo estes entendidos como instâncias reais da língua (2006_Marques_D).

Como referência à construção textual do discurso, Fairclough (2003) compartilha a visão multifuncional da linguagem da **Linguística Sistêmico-Funcional** (LSF) proposta por **Halliday** (1985, 1994), preferindo chamar de significados ao invés de funções da linguagem a construção que o sujeito faz da realidade. Na abordagem de Halliday, (apresentada mais detalhadamente na próxima seção), a língua constrói três significados simultaneamente, representados por três metafunções: a ideacional, (representa a realidade); a interpessoal, (cria relações entre os interlocutores em eventos sociais); e a textual (organiza coesivamente a mensagem e a conecta ao contexto situacional). Fairclough (2003) estabelece como tipos de significados expressos na linguagem, a Representação, a Ação, e a Identificação. Em comparação à denominação dada por Halliday, a Representação corresponde à metafunção ideacional; a Ação e a Identificação correspondem à metafunção interpessoal. Fairclough não considera a função textual como separada das outras, mas incorporada à Ação, uma vez que compreende o texto não somente como um meio para se criar relações sociais (criar significados), mas também como o meio que possibilita a (inter)ação dos sujeitos em eventos sociais (2013_Gallardo_T).

A Teoria Bakhtiniana de Gênero serviu como suporte teórico para 3 dissertações, já que as pesquisas enfatizam análise de gêneros digitais. Os exemplos abaixo são trechos teóricos nos quais os autores das pesquisas discutem sobre definição de gênero:

Para se falar em **gêneros discursivos**, recorre-se a **Bakhtin** (1997), por meio de quem se pode encontrar uma definição: Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p.279) (2012_Carvalho_D).

A partir de uma **perspectiva bakhtiniana**, Sobral (2009) reitera o caráter estável, porém, dinâmico dos gêneros. Estável devido às formas de dizer consolidadas a partir do uso e dinâmico porque está em constante (re)formulação, modificação. Para o autor, os gêneros dão o tom do lugar social do qual falamos assim como produzem diferentes sentidos em seus interlocutores. Os usos dos gêneros se dão em esferas de atividade que “são ‘regiões’ de recorte sócio-histórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem.” (SOBRAL, 2009, p. 121) (2012_Santos_D).

A partir dos postulados de Vygotsky, a Teoria Sociointeracionista foi escolhida para o embasamento teórico de 3 dissertações, com o argumento de que as interações sociais e o contexto sócio-histórico influenciam os contextos instrucionais mediados por computador. Os excertos abaixo ilustram a teoria:

Partindo da **abordagem sociointeracionista**, optei também discutir a importância das práticas pedagógicas mediadas pelo computador, por meio das quais educadores e alunos possam construir novos conhecimentos, habilidades e significações. Estudos sobre **Vygotsky**, intensificados e divulgados a partir da década de 80, enfatizaram o papel do **contexto sócio-histórico na construção do conhecimento** e, conseqüentemente, da linguagem e dos instrumentos e signos presentes na sociedade, mediadores da interação do indivíduo com o meio, com o outro e consigo mesmo. Tal forma de entender a sociedade também pode ser aplicada a contextos instrucionais mediados pelo computador, sejam eles presenciais ou em rede. Neste sentido, Kenski (2007:45) destaca que as novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado (2008_Nascimento_D).

A aprendizagem cooperativa, primeiramente proposta por **Vygotsky** (1989), sugere que o binômio educar-aprender desenvolva-se de acordo com a proposta do **interacionismo (ou Construtivismo Sócio-Interacionista, ou ainda Construtivismo Histórico Social)**, o qual baseia-se em uma visão de desenvolvimento no qual o pensamento é construído gradativamente num ambiente histórico e, em essência, social. Vygotsky reconhece que a **interação social** desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, considerando que toda a função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece primeiro no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, dentro próprio sujeito (2009_Pereira_D).

A Teoria das Crenças, embasada em autores brasileiros e discutida em 2 dissertações, diz respeito a como os professores compreendem e interpretam suas práticas pedagógicas, levando em consideração suas experiências e os contextos em que se inserem. O exemplo abaixo aborda a teoria:

A preocupação com as formas de pensar e agir do/a professor/a em relação a sua atuação em sala de aula tem sido foco de interesse de muitos/as pesquisadores/as brasileiros/as, tais como Ana Maria Barcelos e Luciene Garbuio, Eloisa Gimenez, Andrea Perina, Sérgio Ifa, presentes neste trabalho, dentre outras/os no cenário nacional, o que possibilitou um aumento considerável de estudos sobre o assunto nas últimas décadas. As pesquisas que visam a análise do ambiente de sala de aula relacionadas ao **estudo de crenças** focam, quase sempre, o estudo no/a professor/a. Andrea Perina (2006, p. 12) ressalta que a ênfase no estudo de crenças de professores/as está no entendimento de como esses/as **interpretam suas práticas**, pois as crenças estão baseadas na **experiência e no contexto**. Sérgio Ifa (2009, p. 186) acredita que “as crenças são **construídas socialmente** pelas pessoas, como resultado de sua participação nas atividades escolares”. O autor, por sua vez, corrobora Barcelos (2001, p.72 apud IFA, 2009, p. 186) definindo crenças como “**opiniões e ideias** que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (2010_Silva_D).

A perspectiva de leitura na visão da Psicolinguística é defendida em 2 dissertações. Nessa perspectiva, o processo da leitura é visto como habilidades

individuais e cognitivas, e o modelo interacional de leitura, que prevê a interação entre leitor, autor e texto, é o modelo defendido pelas pesquisas, conforme excertos abaixo:

Segundo as teorias desenvolvidas pela **Psicolinguística**, o processo de leitura é formado pelas etapas da decodificação e da compreensão do texto. O primeiro é o reconhecimento dos grafemas e suas relações para decifrar palavras, enquanto que, é na segunda etapa que o leitor, no uso de seus conhecimentos prévios somados com suas intenções leitoras, internaliza a mensagem pretendida pelo autor (SCLIARCABRAL, 2003) (2009_Fernandes_D).

O **modelo interacional de leitura**, desenvolvido nos anos 80 e difundindo em estudos recentes, surge em sequência aos anteriores. Nele, o fluxo de informação passa a ser considerado bidirecional, ou seja, ascendente e descendente (Amorim, 1997). Essa visão privilegia a **interação do leitor com o autor por intermédio do texto**. Tal interação aparece tanto no processo de processamento de informação como no processo interacional de comunicação entre leitor e autor. A compreensão, nesse caso, envolve o discurso e a interação ativa entre leitor, autor e texto. Assim se produz uma significação específica ao contexto no qual ou para qual a atividade leitora acontece (NUNES, 2005) (2010_Lazaro_D).

A Teoria da Atividade serviu de embasamento teórico para 1 tese e 1 dissertação. Nelas a abordagem é com foco no sistema de atividade originado de cursos EAD. O trecho abaixo exemplifica a escolha da teoria:

Desta forma, compactuando com Cole (apud Daniels, 2003: 105) e com as orientações de Engeström (1987) concluí que, para esta pesquisa, a **teoria da atividade** serve melhor a meus propósitos, uma vez que o foco da minha investigação recaiu sobre a análise das contradições que dificultaram o andamento do curso (2004_Lang_D).

A teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, defendida por Bronckart, foi utilizada como quadro teórico-metodológico de 2 dissertações. Nos exemplos abaixo, ilustra-se a teoria, bem como seus principais autores:

O ISD é um quadro teórico-metodológico cujos fundamentos são baseados no **interacionismo social**, do qual integra e expande diversos conceitos. Os princípios que fundamentam o ISD, de acordo com **Bronckart** (2008), são baseados em três bases filosóficas descritas a seguir: (i) Materialismo: o universo é constituído de matéria em constante atividade. (ii) Monismo: em essência tudo é matéria. Tanto o físico quanto o psíquico provém de uma única realidade material. Essa diferença é, somente, de ordem fenomenológica. (iii) Evolucionismo: no decorrer da história do universo, a matéria deu origem a organismos que, em constante relação com as propriedades do meio, a reorganizou em um sistema interno próprio, instaurando um processo dialético de transformação contínua da matéria (2012_Santos_D).

No âmbito da Linguística, **Bronckart** (2009) trata o conceito de representação dentro do **Interacionismo Sociodiscursivo** (ISD) – uma corrente teórica do paradigma científico das Ciências Humanas, conhecido como Interacionismo Social, ancorada numa visão de desenvolvimento humano baseada nos preceitos de Spinoza, Marx e Vygotsky, além das concepções filosóficas de Saussure, Volochinov e Bakhtin, esse especificamente no âmbito da linguagem (2013_Gallardo_T).

Outras teorias de referência utilizadas na área de letramento digital e formação de professores de línguas foram: Estudos Culturais e Identitários, Teoria das Escalas do Letramento Digital, Teoria das Comunidades de Prática, Teoria da Complexidade, Teoria do Posicionamento, Teoria de Gênero na perspectiva de Bronckart e Análise Crítica de Gênero. A análise realizada evidencia que os estudos estão se apropriando de diferentes teorias linguísticas. Moita Lopes (2006, p. 19) preconiza que “para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar”. Isso remete inclusive a uma multiplicidade de enfoques, sejam eles sociais, culturais, ideológicos, e à ênfase no singular, já que não há unicidade nas pesquisas.

A agenda de pesquisa elencada a partir do quadro teórico de referência das pesquisas científicas revela o que já argumentava Rajagopalan (2003, p. 56): “todas as teorias sobre a linguagem necessariamente contêm marcas de determinado posicionamento ideológico ou outro por parte de quem se constrói”. Esse posicionamento ideológico, visualizado por meio das escolhas teóricas dos pesquisadores das teses e dissertações, revelam as identidades dos pesquisadores, uma vez que a pesquisa sobre letramento digital e formação de professores de línguas está sendo encaminhada e desenvolvida levando em consideração concepções enraizadas na visão de ensino dos próprios pesquisadores das teses e dissertações. Para Rajagopalan (2003, p. 127), “todo olhar é um olhar a partir de algum lugar sócio-historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações ideológicas”.

Dessa forma, ao escolher uma determinada teoria para embasar sua pesquisa, o pesquisador também revela seu olhar, o que certamente irá influenciar nas escolhas metodológicas e nos procedimentos de análise dos dados. Como exemplo, pode-se citar a posição revelada do pesquisador quando da escolha do conceito que embasa a pesquisa. No excerto abaixo, as marcar linguísticas ajudam nessa revelação:

Nesse contexto, aludimos à visão Xavier (2002, p. 2), ao entender que “ser letrado digitalmente pressupõe **assumir mudanças nos modos de ler e escrever** os códigos e sinais verbais e não verbais, como imagens, desenhos gráficos, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela digital.” Isso evolui questões desde a objetividade no que se busca na Internet até a forma como atribuímos sentido ao encontrado, implicando na aplicação do termo em **práticas culturais, sociais e pedagógicas** (2011_Furtado_D).

No excerto, o pesquisador, ao eleger expressões como “assumir mudanças nos modos de ler e escrever”, “aplicação em práticas culturais, sociais e pedagógicas” assume uma posição de que ser letrado digitalmente é envolver-se em práticas sociais situadas em que a cultura e o contexto determinam os modos como o sujeito agrega sentido na leitura e na escrita. Assim, o pesquisador dessa dissertação em questão, ao se filiar no quadro teórico dos Novos Estudos do Letramento (cf. quadro 8), está posicionando-se em um contexto específico de ciência, que prevê a concepção do ensino e da aprendizagem em práticas de letramentos digitais, cujo processo se dá a partir de relações sociais, culturais, históricas, ideológicas, políticas.

Diante da situação descrita acima e da agenda de pesquisa do quadro teórico encontrado, é possível compreender que (1) a singularidade das pesquisas é fator determinante do fazer ciência hoje na área da LA, já que se pretende interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) ou transdisciplinar (SIGNORINI, CAVALCANTI, 1998; SCHEIFER, 2013); (2) a voz do pesquisador, ao se filiar em um determinado grupo teórico, conduz e, portanto, influencia os procedimentos metodológicos de análise de dados, uma vez que revela seu posicionamento crítico e ideológico frente ao método e aos participantes, o que condiz com a metodologia qualitativa das pesquisas em voga, conforme agenda elencada na seção a seguir.

3.4 Que metodologias são empregadas?

A partir da análise do *corpus*, identificou-se que todas as pesquisas sistematizadas são descritas como qualitativas; 9 enfatizam também a etnografia; 8 descrevem a pesquisa com base no estudo de caso; 4 abordagens com métodos quali-quantitativos e 3 adotam a pesquisa-ação como método. Em relação às teorias de análise de dados, houve reincidência quanto à abordagem hermenêutico-fenomenológica, à abordagem descritivo-interpretativista ou descritivo-exploratória e à abordagem interpretativista. Os instrumentos de coleta de dados foram diversificados, bem como os participantes, apesar de todas as pesquisas enfocarem formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. Enfatiza-se que 3 pesquisas tiveram como *corpus* de estudos exclusivamente a análise de disciplinas e cursos semipresencial e a distância, enquanto as demais direcionaram o foco de

estudo para o desenvolvimento do letramento digital de professores de línguas. A sistematização da metodologia pode ser visualizada no quadro 9.

De acordo com Rajagopalan (2003, p. 63), “o traço mais visível da identidade linguística nesses tempos pós-modernos é a mestiçagem, da qual nenhuma língua escapa hoje em dia”. Levando essa afirmação à área de letramento digital e formação de professores de línguas, pode-se perceber, no quadro 9, no qual apresento a agenda de pesquisa da metodologia das pesquisas analisadas, uma mistura de métodos, teorias e abordagens de análise, instrumentos de coleta de dados. A partir da análise do *corpus*, identificou-se que não há predominância de métodos, o que pode ser justificado pelo caráter interdisciplinar da LA (MOITA LOPES, 2006).

Em concordância com a abordagem sociocultural assumida nas dissertações e tese analisadas, percebe-se que as pesquisas buscam “abrir espaço para a percepção das singularidades” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 46), já que se pode perceber que as pesquisas não têm por intuito fazer comparações valorativas ou tornar homogêneas as práticas de letramentos dos professores-sujeitos. Além disso, de acordo com Vóvio e Souza (2005), as investigações que assumem uma abordagem sociocultural sobre o letramento precisam combinar um conjunto diverso de situações investigadas, de dados gerados nessas investigações e de documentos institucionais, o que ratifica o caráter singular de cada pesquisa. Esse é o caso do *corpus* em questão, pois para as análises das pesquisas foram utilizados diversos instrumentos: entrevista, gravações, anotações de campo, questionários, produções textuais, coleta de depoimentos, relatórios, entre outros. Assim, as pesquisas, ao analisarem um contexto específico – o escolar – procuraram a realização de um movimento de busca do singular e do situado, emoldurado pelo contexto sócio-histórico e por sistemas socioculturais compartilhados pelos sujeitos.

O quadro 9 a seguir apresenta a agenda de pesquisa da metodologia, a partir do método, da teoria e/ou abordagem de análise, instrumentos de coleta de dados e participante do estudo ou objetivo do estudo visualizados em cada pesquisa analisada.

Quadro 9 – Agenda de pesquisa da metodologia

Método	Teoria e/ou abordagem de análise	Instrumentos de Coleta de Dados	Participante do estudo/Objeto do estudo	Pesquisa Analisada
Qualitativo	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica	Entrevista semiestruturada; relato escrito.	15 professores de Língua Inglesa	2003_Perina_D
Qualitativo	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica	Textos narrativos	Professora-pesquisadora e professora-participante de Língua Inglesa	2008_Fazio_D
Qualitativo	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica	Questionários	6 professores de Língua Portuguesa; 2 professores de Língua Inglesa	2008_Nascimento_D
Qualitativo	Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica	Questionário; roteiros reflexivos, notas de campo	8 alunos do 1º, 2º e 3º anos do Curso de Letras – Inglês	2007_França_D
Qualitativo; Estudo de caso	Representação Social	Questionários, gravações de 4 aulas em áudio e vídeo, notas de campo.	35 alunos do 1ª ano do Curso de Letras – Inglês	2004_Oliveria_D
Qualitativo	Representação Social	Perguntas problematizadoras; apresentação com retroprojetor ou projetor multimídia.	Alunos do 4º ano do Curso de Letras – Inglês; Professor-pesquisador.	2006_lfa_T
Qualitativa de base etnográfica	Representação Social	Questionário semiaberto, diários reflexivos e observação em sala de aula por meio de gravação em vídeo	8 alunos do 8º semestre do Curso de Letras	2009_Pereira_D
Qualitativo e quantitativo	Linguística Sistêmico-Funcional	Questionário; entrevista semiestruturada	17 professores de Língua Alemã de uma escola particular e 10 alunos do último ano do Curso de Letras Português – Alemão	2006_Marques_D
Qualitativo; Estudo de caso	Linguística Sistêmico-Funcional	Interações em dois fóruns de discussão; perfis dos participantes.	Professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio	2007_Pineda_D
Qualitativo	Abordagem descritivo-exploratória	Observação de prática pedagógica; questionário	1 professor de Língua Inglesa; material didático.	2009_Fernandes_D
Qualitativo	Abordagem descritivo-exploratória	Acesso à Plataforma SOLAR; Observação de atividades online	Duas disciplinas de um Curso de Letras da modalidade semipresencial	2009_Lima_D
Qualitativo	Abordagem descritivo-	Acesso à Plataforma do e_ProInfo;	Curso Mídias na Educação	2009_Muniz_D

	interpretativista	observação de atividades online		
Qualitativa	Abordagem qualitativo-interpretativista	Observação participante, notas de campo, diário reflexivo, questionários, gravações em áudio	Prática pedagógica de 1 professora de Língua Inglesa	2010_Diniz_D
Qualitativo; Estudo de caso de caráter etnográfico.	Abordagem descritivo-interpretativista	Recursos documentais, entrevistas, diário do pesquisador, gravações de áudio	1 professor de Língua Espanhola; material didático	2010_Lázaro_D
Qualitativo; Estudo de caso múltiplo	Abordagem descritivo-interpretativista	Questionários	Professores de diversas áreas, incluindo formados em Letras	2011_Melo_D
Qualitativa	Abordagem interpretativista; Interacionismo Simbólico	Questionário, mensagens via e-mail, anotações de campo, gravação de aulas em áudio, entrevista semiestruturada	Professora regente da turma; 4 alunos de Letras Inglês	2010_Silva_D
Qualitativa e quantitativa	Abordagem qualitativo-interpretativista; Pesquisa explicativa de caráter diagnóstico	2 questionários, atividades online presentes na disciplina “Língua Espanhola IIIB: Compreensão e produção escrita”	13 estudantes do curso de Letras Espanhol na modalidade semipresencial	2011_Furtado_D
Qualitativa; Pesquisa etnográfica	Abordagem interpretativista	Questionário semiestruturado, autorretratos, observação participante, gravação em áudio, utilização de fóruns de discussão, criação de blogs, registro fotográfico, chats, utilização Google Docs.	28 professores de Letras – Português de escolas públicas municipais, 6 estudantes de Letras – Português, 4 estudantes do Curso de Letras – Português, atuando como tutores.	2013_Câmara_D
Qualitativo; Pesquisa-ação	Paradigma Interpretativista	Questionário; teste de conhecimentos de Língua Inglesa; gravação em vídeo e notas de campo das tarefas presenciais; registro eletrônico das tarefas a distância	17 Professoras de Língua Inglesa	2007_Souza_D
Qualitativo; Estudo de base etnográfica com aportes netnográficos	Abordagem interpretativa	Entrevistas, diário de bordo, observação de 6 aulas, análise de redações.	3 professoras de Língua Portuguesa	2011_Sousa_D

Qualitativo Etnografia	Teoria da Atividade	Coleta de depoimentos em listas de discussão, em bate-papos ou chats, em mensagens enviadas ao e-mail pessoal do pesquisador; questionários; relatórios finais de avaliação.	31 professores de Língua Inglesa da Rede Pública de Ensino	2004_Lang_D
Qualitativo com abordagem etnográfica	Teoria da Atividade	Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, ferramentas de comunicação que a Internet oferece (MSN, Skype, e-mails pessoais), todo material desenvolvido e disponibilizado aos alunos no ambiente.	Disciplina “Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da Tutoria” de um curso online para preparação de tutores	2011_Correa_T
Qualitativo; Estudo de caso	Teoria das Escalas do Letramento digital	Questionários (inicial, intermediário e final), tarefas desenvolvidas pelas participantes durante curso online e mensagens trocadas por e-mail ou fóruns	5 Professoras de Português/Inglês	2007_Fischer_T
Qualitativo	Teoria de Gênero – Bakhtin	Interações nos fóruns de discussão	12 alunos do Curso de Letras – Inglês	2008_Alves_D
Qualitativo; Estudo de caso	Teoria das Comunidades de Prática	Questionário; observação das aulas no ambiente Moodle	27 alunos do Curso de Letras – Inglês matriculados na disciplina “Letramentos Digitais”	2010_Bohn_D
Qualitativa; Pesquisa-ação; Pesquisa etnográfica	Teoria da Complexidade	Análise documental; questionários, gravação em áudio e vídeo; entrevista semiestruturada, diário da pesquisadora, anotações de campo, fotografia.	15 professores de inglês; 6 de espanhol; 2 de francês	2010_Meireles_D
Qualitativo; Estudo de caso etnográfico	Teoria do Posicionamento: (micro)análise do discurso; Abordagem exploratória	Questionários, notas de campo, observação e entrevistas semiestruturadas	3 professoras formadas em Pedagogia, mas que atuam na disciplina de Língua Portuguesa, além da disciplina de Informática Educacional	2011_Saito_D
Qualitativa;	Abordagem	Análise documental,	6 professores de	2012_Carvalho_D

Quantitativa; Pesquisa-ação	indutiva e dialética	questionários	Língua Portuguesa; 3 grades curriculares do curso de Letras de 3 universidades do Estado de São Paulo	
Qualitativo; Estudo de caso longitudinal	Análise textual-discursiva do Interacionismo Sociodiscursivo Teoria crítica-intervencionista	Produções escritas, relatos de experiências vividas, extensão ao coletivo (modalidade oral produzida a partir do confronto coletivo das estudantes com excertos de suas próprias produções escritas).	4 Estudantes do 3º ano do Curso de Letras – Inglês	2012_Santos_D
Qualitativo; Pesquisa-ação	Formação reflexiva do professor	Questionário, diário autobiográfico e reflexivo (blog), grupos de discussão.	5 Professores formados em: Letras (1), Pedagogia (1), Comunicação Social (1), Geografia e História (1), e Biologia (1)	2013_Cabral_D
Qualitativa e quantitativa; Estudo de caso do tipo descritivo; Etnografia	Análise Crítica do Discurso Abordagem exploratória de caráter interpretativista	Registro de interações online das participantes com adultos estrangeiros, entrevistas semiestruturadas, questionários	2 estudantes e 1 recém formada no Curso de Letras – Inglês; software.	2013_Gallardo_T
Qualitativa com viés etnográfico	Interpretação do Agir, ancorado no Interacionismo Sociodiscursivo; Abordagem interpretativista; Teoria das representações	Entrevista semiestruturada e observação participante.	3 professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental	2013_Rodrigues_D

Fonte: Elaborado pela autora

3.5 Quais resultados foram encontrados?

Tal como Street (2012) preconiza, práticas de letramento devem ser entendidas como sendo situadas dentro de domínios de práticas que envolvem a multimodalidade. Não levar em consideração a multimodalidade na escola pode ser problemático para estudantes que estão envolvidos em um mundo de modos semióticos. Cabe, então, proporcionar práticas pedagógicas que privilegiem a apropriação de ferramentas digitais necessárias para as interações. É nesse sentido

que os resultados do *corpus* analisado estão direcionados, pois as pesquisas, ao enfocarem a formação inicial e continuada de professores de línguas, estão abrindo um espaço de interação crítica com a tecnologia em sala de aula. Para discutir os resultados encontrados, dividi esta seção em duas partes. Primeiramente, apresento o conceito de letramento digital e as dimensões do letramento digital valorizadas pelas pesquisas, ou seja, a partir da voz dos próprios autores das teses e dissertações. Após, apresento os Discursos dos professores de línguas, ou seja, a voz dos sujeitos das pesquisas, em relação ao que pensam sobre TDIC antes e depois de intervenções realizadas pelos autores dos estudos. A título de esclarecimento, as intervenções realizadas referem-se a aulas ministradas com o uso de tecnologias, cursos e oficinas oferecidos e atividades teóricas de reflexão.

3.5.1 O conceito e as três dimensões do letramento digital

A fim de integrar letramento, currículo e práticas escolares, Durrant e Green (2001) desenvolveram um modelo de letramento digital que busca refletir sobre as demandas da sociedade. A visão holística de letramento é justificada a partir de três dimensões – operacional, cultural e crítica – que integradas e inter-relacionadas conceituam uma maneira de compreender o letramento digital. A partir da análise do *corpus* desta tese, podem-se verificar quais dimensões foram valorizadas nos resultados das pesquisas acadêmicas, pelas vozes dos próprios autores das teses e dissertações, quando analisaram o Discurso dos professores-participantes das pesquisas. Das teses e dissertações analisadas, 23 delas, sendo 21 dissertações e 2 teses (cf. quadro 10), valorizaram apenas a dimensão operacional, pois discutem sobre a necessidade de o professor ter o domínio particular de habilidades para lidar com o computador como um pré-requisito indispensável para tornar-se letrado digitalmente. Isso se evidencia com a utilização das palavras e expressões “necessidade”, “primeiro”, “operar”, “não dominavam”, “domínio”, “inserir o computador”, “necessidade de treinamento”, “uso adequado”, conforme se verifica nos exemplos abaixo:

É evidente na fala da Daniela a **necessidade** de, **primeiro**, ser capaz de **operar** a máquina, portanto, ser **alfabetizada** (Lotherington, 2001; Pretto, 2001) para, então, explorá-la. Por explorar, eu entendo usar o computador na prática docente (2003_Perina_D).

Apesar do curso aqui estudado ser o terceiro módulo do programa, muitos alunos ainda **não dominavam** os procedimentos de interação por meio das ferramentas disponíveis no WebCT. É importante lembrar que no módulo “Leitura Instrumental em Inglês via Internet I”, foi feito um treinamento de uso dessas ferramentas e, principalmente, elas foram (ou deveriam ter sido) usadas nesse módulo e no de “Compreensão Oral em Inglês via Internet”. Além disso, em todos os cursos, os alunos tinham acesso a tutoriais explicativos da mecânica das ferramentas (2004_Lang_D).

A professora Vivian entende o letramento digital como uma possibilidade de **inserir o computador** e outros recursos tecnológicos em sua prática docente, tornando-a mais dinâmica. Para a professora Bernardete, a busca por letramento digital “preservaria sua face”, permitindo que tivesse o **domínio** sobre mecanismos de controle simples no computador, a fim de que mantivesse sua credibilidade e respeito como professora (2008_Fazio_D).

Como pode ser observado, em termos de domínio da utilização da Internet, a participante Sílvia **envia e recebe e-mails** para/de amigos, colegas e alunos, **passa exercícios** para seus alunos, **busca informação** sobre determinado assunto e participa de salas de bate-papo. Na escala proposta de Letramento na Internet, ela está no nível 1, **sem dominá-lo completamente**, mas já a caminho do nível 2 (2007_Fischer_T).

As sugestões direcionadas ao trabalho docente revelam a **necessidade de treinamento ou workshops** sobre o uso do ambiente digital, o preparo da escola e professores para o melhor uso das novas tecnologias e elaboração de atividades hipertextuais que se somam 40% das respostas. Essas respostas são indicativas do nível de letramento digital dos professores para uso do hipertexto no contexto multimídia. As sugestões direcionadas aos professores, por sua vez, só vêm confirmar um dos fatores para a dificuldade de uso do hipertexto como atividade instrucional (2009_Fernandes_D).

As semanas 13 e 14 foram destinadas às tarefas sobre as ferramentas da Web2.0. Na semana 13, os alunos **aprenderam** sobre **podcasts** e **blogs**, e a semana 14 foi destinada à **ferramenta WIKI** e a **rede social Ning** (2010_Bohn_D).

A **utilização** dos diversos **recursos** disponíveis no ambiente de aprendizagem do curso – e-mails, chat, fórum de discussão, diário, portfólio, vídeo, imagens, podcast – era um claro indicativo de que o professor estava inserido no campo dos **multiletramentos digitais** e do uso de novos gêneros digitais (2011_Melo_D).

Nem todos os recursos disponíveis foram utilizados por professores e alunos durante as aulas de redação realizadas no laboratório de informática da escola. Ressaltamos que o **uso adequado** dos recursos disponíveis na ferramenta Google Docs aponta um **nível de letramento digital** bem avançado. Verificamos, ainda, que esses recursos são os mesmo que configuram o editor de texto encontrados em softwares como o Microsoft Word e o BrOffice. Os recursos que mais contribuem para o processo de escrita usando a ferramenta Google Docs são, a nosso ver: **arquivar, inserir, formatar**, ferramenta e compartilhar, que dão acesso a modificações a serem feitas durante o processo de escrita do texto (2011_Sousa_D).

Letramento digital: **Aprender como se cria um blog** e quais as possibilidades de postagem em um site desse tipo (2012_Carvalho_D).

Os momentos finais do encontro foram dedicados à **criação de contas no Twitter®**, para os colaboradores que não a possuíam e à **exploração de recursos do Facebook®**, coletivamente. Aproveitamos a oportunidade para sanar as dúvidas dos professores com relação outras ferramentas, como o blog, e nos surpreendemos com o fato de os professores conversarem tão abertamente sobre as dificuldades enfrentadas e os desafios superados (2013_Câmara_D).

Em um estudo em particular (2007_Souza_D), foi promovido um curso a distância para auxiliar no desenvolvimento do letramento digital dos professores participantes. Nesse estudo, contudo, o pesquisador busca fazer com que os professores desenvolvam uma série de habilidades ou microcompetências: “ligar computador”, “usar software”, “usar mecanismos de busca”, conforme exemplo a seguir. Outros estudos (por exemplo, 2007_Fischer_T; 2010_Bohn_D; 2011_Melo_D; 2012_Carvalho_D; 2013_Câmara_D) também sugerem que o desenvolvimento do letramento digital está relacionado com a aquisição de competências técnicas de utilização do recursos e ferramentas digitais: “envia e recebe e-mails”, “aprenderam sobre podcasts e blogs”, “arquivar, inserir, formatar”, “exploração de recursos do Facebook” (conforme exemplos já apresentados).

Para compreender o processo de apropriação dos recursos apresentados na fase inicial, ponderamos sobre as tarefas a distância (APÊNDICE E), além daquelas presenciais aqui relatadas. Nessa fase, **buscamos desenvolver as seguintes micro-competências** nas doze primeiras tarefas a distância: ligar computador, aguardar rotina de inicialização, manejar periféricos (mouse, teclado); usar softwares (editor de texto/recepção e produção, editor de apresentação/recepção); estar familiarizado com sistemas operacionais disponíveis na área de trabalho; estar familiarizado com o sistema icônico apresentado pelo computador e Internet; decodificar e entender mensagens visuais presentes no meio digital e virtual; navegar na WWW incluindo aplicações de ajuda, gerenciar favoritos, fazer download, usar mecanismos de busca, pesquisa avançada; estar familiarizado com multimodalidade e hipertexto; estar familiarizado com terminologia do computador; operar linguisticamente em um contexto eletrônico; definir, criticamente, estratégias de busca de informação; ter ética ao usar a rede conhecendo as questões de direitos autorais e citação bibliográfica localizar, acessar, sintetizar, avaliar e usar informações apresentadas em formatos múltiplos pelo computador ou Internet; comunicar-se via e-mail, incluindo manejo de anexos; participar em newsgroups e bulletin boards; utilizar diferentes recursos tecnológicos para construir conhecimento colaborativamente; pesquisar/postar textos, planos de aula, dentre outros, a serem usados em sala de aula; compartilhar conhecimento com outros profissionais via comunicação assíncrona; acessar oportunidades de melhoria de carreira (2007_Souza_D).

Esse domínio particular de habilidades estaria focado apenas na dimensão operacional do letramento digital. Para Durrant e Green (2001), ao invés de unicamente investir nas competências técnicas para a utilização de recursos tecnológicos, o aprendizado é complementado e contextualizado quando se consideram questões culturais, históricas e de poder. Essa é uma visão holística de letramento digital, chamado pelos autores de Modelo 3D do letramento digital, que envolve três dimensões, a saber: operacional (como já brevemente explicitado), cultural e crítica. A dimensão cultural envolve reconhecer que as práticas de letramento são mais do que simplesmente operar os sistemas da linguagem e da tecnologia, mas compreender que as capacidades operacionais estão inseridas em

um contexto de formas autênticas de sentidos e propósitos. E a dimensão crítica leva em consideração que o programa escolar do letramento deve dar acesso e possibilidades de avaliação da tecnologia, ou seja, não apenas participar efetivamente de uma cultura, mas também criticá-la, apropriá-la e reprojeta-la (DURRANT; GREEN, 2001). Nesse sentido, um programa de formação docente que envolva letramento e tecnologia precisa incluir, nas políticas educacionais e na prática, engajamentos apropriados com as três dimensões, já que permitem enfatizar o aprendizado com, sobre e por meio da tecnologia (DURRANT; GREEN, 2001).

Nas pesquisas que valorizam a dimensão operacional, o termo recorrentemente usado é alfabetização digital ou tecnológica, ou seja, ter a capacidade de manusear e operar tecnicamente uma tecnologia seria o primeiro passo para o letramento digital (conforme já explicitado na seção 3.3.1). Percebe-se, portanto, que essas pesquisas enfatizam o conhecimento técnico, em detrimento de um olhar crítico frente ao uso da tecnologia. A formação de professores frente às TDIC guarda, de acordo com as palavras de Buzatto (2006), homologias com a emergência de letramentos digitais que ele precisa se apropriar. Não se argumenta aqui pela separação entre os velhos conhecimentos e os novos, entre o real e virtual, mas defende-se um processo de entrelaçamentos e transformações entre o que os professores já tinham e sabiam fazer e o que querem ter e precisam aprender a fazer. A integração do novo com o que já se tem/sabe auxilia no processo de apropriação dos letramentos digitais, em uma constante espiral de aprendizado.

Em oposição à concepção de que se tornar letrado digitalmente é um processo contínuo, dois pesquisadores (2003_Perina_D; 2010_Silva_D) analisam as entrevistas realizadas a partir de graus de letramento:

Seu **grau de letramento** [do professor] (Warschauer, 1999; Sampaio & Leite, 1999), evidencia sua conscientização ao afirmar a importância do uso que se fará da ferramenta. Também é Paulo quem acredita que aula de inglês não é sinônimo de aula de informática (2003_Perina_D).

Alguns professores, apesar de não usarem a nomenclatura letramento digital, revelam em suas falas um **grau de letramento**, pois é evidente sua preocupação em oferecer atividades que utilizem o computador como meio e não como fim (2003_Perina_D).

Nessa aula em particular, Bianca estava bastante calada, então a nomeei para discutir sobre a importância do Google em seu dia-a-dia. A aluna relatou que utiliza o buscador para localizar trechos de músicas que ela só conhecia partes. Ao perceber que a amiga estava

tímida para falar, Carlos iniciou um diálogo com ela, perguntando qual tipo de música ela prefere. Em seguida, ele e eu tentamos fazer com que ela falasse mais participação tímida das/o alunas/o, em especial Marina e Renata, pode ter sido um indício de que, mais do que conhecimento da língua, seja necessário para uma experiência bem sucedida de estudantes de língua estrangeira primeiro que estes se libertem da dependência pela presença do/a professor/a, observada em vários trechos na análise deste estudo, e desenvolvam uma postura crítica, no sentido de refletir sobre o que e para que estão aprendendo o idioma da língua alvo; segundo, que os estudantes desenvolvam **um certo grau de letramento digital**, adequando-se ao novo contexto de ensino/aprendizagem de línguas, cada vez mais influenciado pelo multimodal (2010_Silva_D).

Conforme explicações prévias (cf. seção 1.1.2), conceituar letramento em graus é considerá-lo como um modelo autônomo, em que o sujeito vai depositando o conhecimento até alcançar um nível satisfatório ou até mesmo quando o conhecimento é transmitido de alguém que possui aquela habilidade para alguém que não a possui ainda. Na perspectiva sociocultural, argumenta-se que o letramento não pode ser transmitido, mas é um processo contínuo pelo qual cada sujeito está inserido, levando em consideração as experiências letradas vividas em diferentes contextos, em diversas práticas sociais (STREET, 2003; GEE, 2004; FISCHER, 2007).

Dos resultados dos 23 estudos analisados, pode-se inferir que não há preocupação com as três dimensões do letramento digital, o que contradiz o quadro teórico de referência das pesquisas, que atestou uma visão sociocultural do letramento. Os professores do estudo não foram incentivados a fazer uso das TDIC em sala de aula de forma crítica, mas somente familiarizar-se com as ferramentas. Isso leva a outra consideração: estar e se sentir letrado (BARTLETT, 2007) não requer somente acesso a relevantes formas de competências operacionais em relação às tecnologias (DURRANT; GREEN, 2001). Obviamente, não se pode planejar uma prática de letramento digital para a sala de aula sem ter necessariamente capacidades operacionais para acessar às TDIC, mas também não se pode ignorar a necessidade de operacionalizá-las de forma crítica. Para Lankshear e Knobel (2007), adotar uma postura crítica frente às tecnologias pressupõe ter acesso a uma gama de capacidades operacionais em relação a procedimentos e aplicações de *hardware* e *software* e também pressupõe haver necessidade de entendimento cultural das práticas sociais que envolvem as diversas linguagens e os Discursos – na concepção de Gee (2001).

Pode-se concluir, portanto, que as pesquisas analisadas e citadas previamente expõem resultados e conclusões que estão de acordo com a dimensão

operacional do letramento digital. Segundo Buzato (2006), o letramento digital reflete um conjunto de habilidades necessárias para que os sujeitos possam interagir e agir pela linguagem mediada pela tecnologia desde que associada à reflexão crítica, uma vez que essas práticas são heterogêneas e denotam aspectos culturais e ideológicos.

Os tópicos/descriptores “resultados” indicam também que o professor atualmente encontra-se como um *outsider* (GEE, 2001) das práticas sociais multimodais, pois, se há necessidade de manipulação operacional da tecnologia como pré-requisito, o professor ainda não integrou as TDIC nas dimensões cultural e crítica. Ao se apropriar paulatinamente das novas tecnologias, o professor também irá assumir uma nova identidade, pois ela é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais o sujeito é representado ou interpelado nos sistemas culturais que os rodeia (HALL, 2011). Por isso, é definido historicamente, e não biologicamente, e assume identidades diferentes em diferentes momentos. Pretende-se, então, que o professor assuma a identidade de um agente de letramento que também faz uso das TDIC em sala de aula.

Nessa visão, o professor está em constante processo de letramento ao considerar suas habilidades individuais para o uso da tecnologia e seu entorno, como também as práticas sociais das quais participa. Tornar-se um *insider* (GEE, 2001) de práticas sociais digitais é um processo a ser percorrido, levando em consideração as trajetórias profissionais e pessoais dos professores enquanto sujeitos que fazem uso e aos poucos se apropriam das TDIC, numa concepção inseparável de valores sociais e culturais (ZAVALA, 2010). Nesse sentido, aos poucos, o professor começa a fazer parte de comunidades de práticas (WENGER; LAVE, 1998), já que o conhecimento e a inteligência residem tanto na cognição individual como também são distribuídos através de práticas sociais (incluindo linguagem) e ferramentas, tecnologias e sistemas semióticos, isto é, a aprendizagem é fonte de uma estrutura social, sendo, portanto, um ato de participação e agência.

Em oposição a esses 23 estudos, houve valorização da dimensão cultural em conjunto com a dimensão operacional, destacando, portanto, duas dimensões do letramento digital, em apenas 1 estudo (2009_Muniz_D), conforme quadro 10. No excerto abaixo, a expressão “várias situações comunicativas” exemplifica a dimensão cultural:

Além disso, os textos enfatizam que, para a utilização do computador ser pedagogicamente positiva, urge a necessidade de o cursista criar situações pedagógicas em que os alunos possam usar a escrita e a leitura em **várias situações comunicativas** (2009_Muniz_D).

As dimensões operacional e crítica foram valorizadas conjuntamente em 3 pesquisas (2010_Silva_D; 2011_Correa_T; 2012_Carvalho_D). A dimensão crítica fica evidenciada com as expressões “postura crítica”, “refletir”, “produzir conhecimento”, “analisar e posicionar-se criticamente”, como se apresenta nos excertos abaixo. Já a dimensão operacional, como já explicitado anteriormente, fica explícita na expressão “grau de letramento”, utilizada por 2010_Silva_D, e nas expressões “utilizar o hipertexto” e “ter noção sobre aprofundamento de pesquisa”, apresentada em 2012_Carvalho_D:

Participação tímida das/o alunas/o, em especial Marina e Renata, pode ter sido um indício de que, mais do que conhecimento da língua, seja necessário para uma experiência bem sucedida de estudantes de língua estrangeira primeiro que estes se libertem da dependência pela presença do/a professor/a, observada em vários trechos na análise deste estudo, e **desenvolvam uma postura crítica**, no sentido de **refletir** sobre o que e para que estão aprendendo o idioma da língua alvo; segundo, que os estudantes **desenvolvam um certo grau de letramento digital**, adequando-se ao novo contexto de ensino/aprendizagem de línguas, cada vez mais influenciado pelo multimodal (2010_Silva_D).

Comente sobre a citação, abaixo, à luz dos conhecimentos adquiridos durante a disciplina de Fundamentos Didáticos e Pedagógicos da tutoria. [...] um dos objetivos fundamentais da educação a distância deve ser o de obter dos alunos não a capacidade de reproduzir ideias ou informações, mas sim, a **capacidade de produzir conhecimentos, analisar e posicionar-se criticamente** frente às situações concretas que se lhes apresentam. (Maria Lúcia Cavalli Neder) Maria Lúcia Cavalli Neder é especialista em EaD, Coordenadora da Licenciatura em Educação Básica a Distância do NEAD/ UFMT). A leitura dos textos indicados pela equipe multidisciplinar no contexto digital contribui para as práticas constitutivas do letramento. Essa discussão propicia ao aluno-tutor **refletir** sobre o que leu e expor suas impressões. A contribuição de cada participante nos remete às concepções de Vygotsky quando sublinha a aprendizagem coletiva, o fazer juntos. Isto é, o sujeito não pode elaborar seu conhecimento individual a não ser se apropriando do conhecimento produzido e socialmente existente (DUARTE, 1996) (2011_Correa_T).

Letramento digital: aprender a **utilizar o hipertexto** para a construção do saber, gerando assim mais conhecimento; começar a **ter noção sobre aprofundamento de pesquisa**, compreendendo que Wikipedia pode ser usada como entrada, para o início de uma pesquisa; iniciar uma **postura crítica** frente à Internet (2012_Carvalho_D).

As três dimensões do letramento digital (cf. quadro 10) foram valorizadas em 5 pesquisas, sendo 4 dissertações (2003_Perina_D; 2007_Pineda_D; 2012_Santos_D; 2013_Cabral_D) e 1 tese (2013_Gallardo_T). A título de exemplo, apresentam-se excertos de duas pesquisas, nas quais as dimensões se mesclam. No primeiro deles (2003_Perina_D), podem-se perceber as recorrências da dimensão crítica no uso das expressões “leitura crítica da realidade”, “relevância”,

“críticidade”, “reflexão”; e as recorrências da dimensão cultural no uso da expressão “conexão com a realidade”, conforme comprovação nos excertos abaixo:

A crença sobre a pertinência das atividades está diretamente relacionada com o conceito de letramento digital, uma vez que, sendo letrado digitalmente, o professor será capaz de fazer uma **leitura crítica da realidade** e, assim, atinar com a **relevância** do conteúdo que ensina, da forma como o faz (2003_Perina_D).

O letramento envolve **críticidade** e **reflexão**. Nesse sentido, as questões levantadas pelo professor participante são demonstrações de letramento, da preocupação de oferecer um ensino de qualidade (2003_Perina_D).

É evidente o letramento digital que caracteriza o referido professor, pois busca uma **conexão com a realidade**, aproximando o aluno da novidade e orientando-o para a aprendizagem (2003_Perina_D).

Já no segundo estudo escolhido para tal exemplificação, 2013_Cabral_D apresenta a dimensão operacional comprovada na expressão “utilização”, a dimensão cultural em “realidade sociocultural” e a dimensão crítica em “modo crítica e consciente”:

Compreendem-se tais letramentos como apropriação das tecnologias digitais e das transformações, de **modo crítico e consciente** para a **utilização** em sala de aula a fim de que as tecnologias digitais estejam presentes na escola para que propiciem aos alunos outras fontes de informações diversas, respeitando a **realidade sociocultural** e reconfigurando o trabalho do professor (2013_Cabral_D).

Os estudos que valorizam as três dimensões do letramento digital situam os sentidos em diferentes perspectivas, sejam elas sociais, tecnológicas e culturais. O foco no modelo 3D, portanto, auxilia os professores, sujeitos das pesquisas analisadas, a desenvolverem a agência necessária para que participem de práticas sociais em que as tecnologias digitais se fazem presentes. Dessa forma, os autores das teses e dissertações estão levando em consideração que os letramentos são práticas sociais e culturais que têm sentidos e finalidades específicas dentro de um grupo social, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita e, por isso, são diferentes em diferentes contextos socioculturais (BUZATO, 2006). Além disso, nas três dimensões é possível ir além da prática tecnológica, proporcionada pela dimensão operacional, e possibilitar a inserção da tecnologia na vida cotidiana e profissional, o devido letramento digital.

O quadro 10 sintetiza a agenda de pesquisa das dimensões valorizadas do letramento digital a partir de cada tese e dissertação.

Quadro 10 – Agenda de pesquisa das dimensões valorizadas do letramento digital

Dimensões valorizadas			
Operacional	Cultural	Crítica	Dimensões
2003_Perina_D	2003_Perina_D	2003_Perina_D	3D
2004_Lang_D			1D
2004_Oliveira_D			1D
2006_Ifa_T			1D
2006_Marques_D			1D
2007_França_D			1D
2007_Pineda_D	2007_Pineda_D	2007_Pineda_D	3D
2007_Souza_D			1D
2008_Alves_D			1D
2008_Fazio_D			1D
2007_Fischer_T			1D
2008_Nascimento_D			1D
2009_Fernandes_D			1D
2009_Lima_D			1D
2009_Muniz_D	2009_Muniz_D		2D
2009_Pereira_D			1D
2010_Bohn_D			1D
2010_Diniz_D			1D
2010_Lázaro_D			1D
2010_Meireles_D			1D
2010_Silva_D		2010_Silva_D	2D
2011_Correa_T		2011_Correa_T	2D
2011_Furtado_D			1D
2011_Melo_D			1D
2011_Saito_D			1D
2011_Sousa_D			1D
2012_Carvalho_D		2012_Carvalho_D	2D
2012_Santos_D	2012_Santos_D	2012_Santos_D	3D
2013_Câmara_D			1D
2013_Rodrigues_D			1D
2013_Cabral_D	2013_Cabral_D	2013_Cabral_D	3D
2013_Gallardo_T	2013_Gallardo_T	2013_Gallardo_T	3D

Fonte: Elaborado pela autora

3.5.2 Os Discursos dos professores de línguas

Conforme já discutido na seção 1.1.4 desta tese, considera-se Discurso a linguagem em uso, no sentido de o sujeito saber produzir a linguagem e não apenas consumi-la. Assim, Discursos sempre envolvem as linguagens, que constituem as práticas sociais. Se para Gee (1999) Discurso é um *kit* de identidades, nesta tese, em meio aos vários enfoques que compõem o Discurso, os visíveis no *corpus* desta pesquisa dizem respeito às ações dos professores quando em contato com as TDIC.

Por meio das palavras ditas – e não pelas crenças, atitudes, gestos, olhares que só seriam perceptíveis em contextos reais de interação – que os Discursos dos professores são revelados. Portanto, ao analisar os Discursos dos professores de línguas, na concepção de Gee (1999, 2001), procuro identificar recorrências, a fim de reconhecer identidades compartilhadas de um grupo social particular e, assim, compor a agenda de pesquisa contemporânea. Nesse sentido, busco verificar no *corpus* analisado quais eram os Discursos dos professores de línguas quando em contato com as TDIC.

Dividi a análise em duas partes: a primeira delas discute a representação de tecnologia que os professores possuíam em um primeiro contato, ou seja, antes dos autores das dissertações e das teses promoverem incentivos à formação inicial e continuada. Chamo esse primeiro contato de Discurso Primário, como já argumentado no capítulo teórico. Em uma segunda parte, discuto os Discursos Secundários dos professores em relação às TDIC, ou melhor, os Discursos após terem participado de oficinas, aulas, cursos EAD e vivenciado práticas com a tecnologia.

Saliento que, dos estudos analisados, 14 deles (2003_Perina_D; 2004_Oliveria_D; 2006_Ifa_T; 2007_França_D; 2007_Fischer_T; 2007_Pineda_D; 2007_Souza_D; 2009_Pereira_D; 2010_Meireles_D; 2011_Melo_D; 2011_Sousa_D; 2013_Cabral_D; 2013_Câmara_D; 2013_Rodrigues_D; cf. quadro 13) organizaram a discussão dos dados entre antes e depois das intervenções para fomento à formação docente. Assim, foi possível verificar explicitamente quais os Discursos Primários e Secundários. Para as demais pesquisas, as quais não fizeram uma divisão explícita, analisei como Discursos Primários aqueles depoimentos cujos professores estavam tendo contato com a tecnologia pela primeira vez ou se autodeclararam analfabetos digitais (conforme nomenclatura utilizada nas próprias dissertações). E analisei como Discursos Secundários os depoimentos de professores que já utilizavam a tecnologia no seu cotidiano. Além desses, 3 pesquisas foram realizadas exclusivamente a partir da análise de disciplinas e cursos oferecidos na modalidade semipresencial e a distância (2009_Lima_D; 2009_Muniz_D, 2011_Correa_D) e 2 pesquisas (2010_Diniz_D, 2013_Gallardo_T), analisaram, respectivamente, prática pedagógica de um professor e intervenções com falantes nativos de línguas estrangeiras a partir da utilização de recursos

computacionais. Estas 5 pesquisas, portanto, não foram analisados conforme os Discursos dos professores.

Em relação ao Discurso Primário e as TDIC (cf. quadro 11), 4 temas foram recorrentes: (1) a necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia (como já atestado na seção 3.1.5.1, que revelou a dimensão operacional como a mais valorizada); (2) a importância da tecnologia para o ensino; (3) a falta de inserção da tecnologia em sala de aula e (4) o medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores. Em relação ao primeiro tema, os excertos abaixo exemplificam-no:

A professora Fernanda, que não usa o computador e é de escola regular pública, revela a mesma **necessidade de primeiro saber (ser alfabetizada)** para **depois fazer, utilizar** (2003_Perina_D).

A busca por capacitação pode ser entendida como uma obrigação para Karla (AM), pois cabe ao professor **primeiramente conhecer e saber usar os recursos tecnológicos**, para então formar alunos para a sociedade (2006_lfa_T).

Com relação às representações reveladas a partir do que os participantes pensam sobre o papel dos professores em uma sociedade digital, pode inferir que alguns professores demonstraram preocupação com a **formação tecnológica** dos docentes. Abaixo, cito trechos que ilustram tal argumentação: **Precisa ser capacitado, precisa ter contato** com uma informação, para poder orientar e trabalhar com os alunos. (Erica) A maioria dos professores da Rede **Pública não é preparada, capacitados**, pois o avanço da tecnologia é muito rápido. (Helen). Assim como qualquer profissional, o professor deve manter-se atualizado e a par dos avanços e novas possibilidades fornecidas pelo avanço da tecnologia em sua área. (Rafael) O professor deve atualizar constantemente (Wellington) (2008_Nascimento_D).

Espero **alfabetizar-me tecnologicamente**, pois me considero um analfabeto tecnológico (2010_Meireles_D).

Tem que **dominar a ferramenta** para poder usá-la, é importante **dominar a tecnologia** para usá-la (2010_Meireles_D).

A relação da professora com as tecnologias se dá em atividades diárias com o uso do computador e da internet em casa e na escola. Segundo a professora, mesmo usando o computador e a internet para fins diversos, ela ainda possui **dificuldades em lidar com as TICs** (2013_Rodrigues_D).

Nas expressões em negrito “necessidade de primeiro saber... para depois utilizar”, “primeiramente conhecer e saber usar os recursos tecnológicos”, “formação tecnológica”, “precisa ser capacitado”, “alfabetizar-me tecnologicamente”, “dominar a ferramenta”, dificuldades em lidar com as TICs”, pode-se perceber a dimensão operacional sendo valorizado nos Discursos dos professores. A formação inicial e continuada de professores valoriza uma dimensão que não pode vir separada da dimensão cultural e, por conseguinte, da dimensão crítica. Ao priorizar o “como” se utiliza determinada ferramenta digital, também deve estar presente o contexto em que tal ferramenta poderá ser utilizada, com qual finalidade, por quem, dentre outros

aspectos importantes. Os professores também precisam se sentir membros ativos de uma comunidade de prática (WENGER; LAVE, 1998) para compreender as potencialidades de uma ferramenta e, assim, preparar e organizar o currículo escolar dentro desse universo. Equipá-los com as TDIC é uma das etapas; fazê-los entender a funcionalidade das TDIC para criticá-las é outra etapa também importante, que pode ser valorizada simultaneamente. Assim, acredita-se que professores estarão inserindo as TDIC em sala de aula como ferramentas para auxiliar seus alunos a se engajem em práticas sociais e se apropriarem de distintos textos multimodais.

O segundo tema diz respeito à importância da tecnologia, na visão dos professores, para o ensino. Nos excertos abaixo, as expressões “ferramenta que auxilia”, “ótimo”, “bom e necessário”, “essencial”, “uma melhoria”, “útil”, “ótimo recurso”, “importante”, “ótima ferramenta”, “fundamental”, “meio facilitador” reforçam a ideia de que os professores compartilham da opinião que o computador pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem:

A participante Pamela compartilha de representações semelhantes às de Felipe e Helen, no que diz respeito ao papel do computador na produção das atividades de investigação. Ela concebe o computador como uma **ferramenta que auxilia** o processo de pesquisa, atribuindo a ele o adjetivo **ótimo** em função da sua velocidade em processar informações (2007_França_D) (grifos meus).

Em relação à primeira representação, as respostas dos participantes marcam de forma bastante clara que todos eles, sem exceção, vêem o uso do computador na educação como sendo **bom e necessário**, conforme evidenciam as escolhas lexicais do tipo – é **muito bom**; é **essencial**; **uma melhoria** para a educação; muito **útil**; é um **ótimo recurso**; é extremamente **importante** – frequentes em suas respostas (2004_Oliveira_D).

Partindo desse entendimento, quatorze professores fizeram escolhas lexicais que enfatizaram aspectos positivos no uso do computador na Educação, como ilustram as justificativas a seguir: Acho uma **ótima ferramenta** para complementar nossas aulas. (Amanda). É uma **ferramenta boa** para auxiliar o professor e o aluno. (Sérgio). **Muito importante** desde que seja um instrumento que facilite e traga conhecimento para a aprendizagem do aluno. (Aline). Atualmente, **fundamental** no processo ensino-aprendizagem. (Ângela). Acho **muito bom**, porém pelo excesso de trabalho não tenho tempo suficiente para “utilizar-me” melhor do computador (Cleosana). Acredito que o computador seja uma **ferramenta muito importante** na área da educação. (Ana Paula) (2008_Nascimento_D).

Ao serem perguntados sobre a importância do computador no ensino de LE, especialmente no ensino de Língua Inglesa, os professores (100%) afirmaram que o seu uso é **muito importante** (2009_Fernandes_D).

A **necessidade** de inserir a linguagem digital no universo do ensino e educação é **eminente**. A tecnologia é um **meio facilitador** da aprendizagem. Usar a tecnologia como forma de linguagem proporciona maior envolvimento e entusiasmo dos alunos. A inserção da linguagem digital na escola é **fundamental e urgente**. É impossível excluir a linguagem digital da aprendizagem. Não há como desvincular o ensino do mundo tecnológico e globalizado (2013_Cabral_D).

A partir dos comentários dos professores de línguas, pode-se inferir que eles estão atentos às complexidades das práticas digitais de letramentos na sociedade contemporânea por acreditarem na importância das TDIC. Para Snyder (2001), as novas tecnologias estão alterando os modos de comunicação e estão se tornando fundamentais. Nesse sentido, quando professores de línguas percebem a relevância das TDIC, também estão de acordo com o que preconiza Snyder (2001): é salutar levar em consideração que os estudantes estão imersos em um mundo culturalmente tecnológico, por isso atenções devem ser direcionadas para uma interseção entre múltiplas linguagens e múltiplas modalidades das novas tecnologias.

O terceiro tema discorre sobre a falta de inserção da tecnologia pelos professores em sala de aula, mesmo tendo consciência da sua importância, como pode ser verificado nos excertos de 2008_Fazio_D e 2007_Souza_D:

A busca por letramento digital pode ser evidenciada nas narrativas a seguir: **Falho** ainda, por **não usar em sala de aula** os recursos computacionais que poderia. A minha aula ainda é tradicional, com giz e quadro negro. Talvez, por isso mesmo os alunos achem que elas não são dinâmicas. Contudo, ainda há muito a aprender e aprender e aprender, inclusive buscar melhorar e muito meu letramento digital (Vivian). Talvez por eu não ter esse letramento digital, eu tenha medo e aí eu não uso os recursos (Vivian) (2008_Fazio_D).

Quanto ao cenário da apropriação, também encontramos pluralidade. Algumas se apropriaram dos recursos tecnológicos mais para suas vidas pessoais. Outras se apropriaram desses recursos para sua vida profissional, no que se refere à sua capacitação como docente ou na preparação de suas aulas. **Poucas se apropriaram desses recursos no âmbito de sala de aula**, o que aconteceu, segundo a maioria, por falta de recursos ou mesmo de incentivo por parte das instituições públicas em que se encontravam inseridas (2007_Souza_D).

Uma justificativa para tal tema pode ser atestada pelo excerto abaixo, em que a falta de recursos tecnológicos nas escolas impede de os professores inseri-los em atividades pedagógicas:

Refletindo sobre as respostas referentes à experiência de usar ou não, o computador em sala de aula, percebi que o não uso está associado à falta de recursos computacionais, como revelam as representações a seguir: Infelizmente **não temos recursos suficientes** em todos os sentidos. (Alexandrina). Não utilizo, pois **a escola não dispõe de acesso para os alunos**, mas reconheço o quanto seria importante no campo de pesquisas, tanto que oriento os alunos, para utilizar em casa, em determinadas pesquisas. (Érica) (2008_Nascimento_D).

O terceiro tema talvez possa ser justificado a partir do quarto tema de maior recorrência: medo e receio que os professores possuem de usar a tecnologia, independentemente da idade. Nos excertos abaixo, as expressões “medo”, “perder o

medo”, “sei pouco”, “tenho dificuldade”, “não sei mexer”, “acho difícil”, “sentir-se mais confiante” demonstram a falta de segurança para com a tecnologia:

Os professores não gostam de levar o aluno na informática porque ele tem **medo**, então eu acho que um pouco **é perder o medo** e você sabe que criança não tem medo, ela erra, acerta e não está nem aí (2003_Perina_D).

Quanto à representação “é difícil usar o computador porque **sei pouco** sobre ele”, evidenciada nas respostas da maioria dos participantes através de escolhas lexicais do tipo – **tenho dificuldade, não sei mexer, acho difícil** – sugere um tipo de relação com a máquina que eu não esperava encontrar entre alunos de um curso de Letras, cuja média de idade girasse em torno de 20 (2004_Oliveira_D).

A busca por letramento digital pode ser evidenciada nas narrativas a seguir: Falho ainda, por não usar em sala de aula os recursos computacionais que poderia. A minha aula ainda é tradicional, com giz e quadro negro. Talvez, por isso mesmo os alunos achem que elas não são dinâmicas. Contudo, ainda há muito a aprender e aprender e aprender, inclusive buscar melhorar e muito meu letramento digital (Vivian). Talvez por eu não ter esse letramento digital, **eu tenha medo** e aí eu não uso os recursos (Vivian) (2008_Fazio_D).

A participante Gisele afirmou que suas expectativas iniciais em relação ao curso eram **sentir-se mais confiante** em relação à Internet: “Espero não somente sentir-me mais à vontade ao conversar sobre as possibilidades de uso da Internet em sala de aula, como também poder usufruir dessa ferramenta como um recurso na minha vida profissional” (Gisele – questionário inicial). Segundo Gisele, o curso ajudou-a a compreender como o computador funciona, sentir-se capaz de aplicar os recursos computacionais e **perder o medo de utilizá-lo**, principalmente após perceber que outras pessoas também tinham dificuldade no uso do computador pedagogicamente. “Para mim, o ppt foi a grande descoberta. [...] certamente entendo mais a respeito dos recursos do computador depois desse curso, [...] estou mais ágil, sei me expressar melhor quando preciso de ajuda, entendo melhor quando alguém me explica alguma coisa” (Gisele – questionário final) (2007_Fischer_T).

Nas expressões evidenciadas, é possível perceber que o sentimento de medo é comumente citado, pois intimida o uso das TDIC por parte dos professores, apesar de eles acreditarem que o uso adequado da tecnologia beneficia os estudantes, conforme verificado no segundo tema recorrente. Segundo Paiva (2013, p. 228), para reverter esse quadro, “todos os esforços devem ser feitos para que a formação de professores não fique restrita a um componente curricular, em disciplinas específicas nos cursos de formação de professores”. A autora (PAIVA, 2013) sugere, enfim, o investimento em atividades de formação que estimulem a autonomia, a agência do professor, de forma a levar os docentes a não apenas usar a tecnologia, mas refletir sobre as práticas sociais mediadas por ela, ou melhor, aprender com o computador e não sobre ele. Assim, o professor de línguas, visto nas análises das teses e dissertações, aparece como *outsider* (JACOBS, 2012) das práticas de letramento digital, ou seja, como aquele que não dominou os Discursos que envolvem uma comunidade particular, inserida em uma prática socialmente situada, construída, significada e negociada (STREET, 1984, 2003).

Desses 4 grandes temas encontrados nos resultados das dissertações e teses e a partir de um cruzamento dos dados, pode-se perceber a falta das dimensões cultural e crítica, nos Discursos Primários, o que se pode inferir que as pesquisas brasileiras analisadas carecem de um olhar contextualizado e crítico perante as tecnologias. Nas palavras de Cassany e Castellà (2010), compreender criticamente requer situar o Discurso em um contexto sociocultural e reconhecer e participar das práticas discursivas, e não apenas saber manipular operacionalmente a tecnologia (primeiro tema). Esse resultado da metanálise qualitativa realizada pode indicar uma justificativa para o quarto tema encontrado – medo e receio do uso das TDIC – já que falta das dimensões cultural e crítica auxilia para que não haja reflexão sobre as práticas sociais mediadas pelas tecnologias.

O quadro 11 abaixo apresenta os quatro temas encontrados na metanálise qualitativa e as teses e dissertações correspondentes para cada um deles:

Quadro 11 – Agenda de pesquisa dos Discursos Primários

Discursos Primários: Temas	
Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia.	2003_Perina_D 2006_Ifa_T 2007_Pineda_D 2008_Alves_D 2008_Nascimento_D 2010_Meireles_D 2011_Sousa_D 2013_Rodrigues_D
Importância da tecnologia para o ensino.	2004_Oliveira_D 2007_França_D 2008_Nascimento_D 2009_Fernandes_D 2011_Melo_D 2013_Cabral_D
Falta de inserção da tecnologia em sala de aula.	2007_Souza_D 2008_Fazio_D 2008_Nascimento_D 2013_Câmara_D
Medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.	2003_Perina_D 2004_Oliveira_D 2004_Lang_D 2007_Fischer_T 2008_Fazio_D 2009_Pereira_D 2013_Câmara_D

Fonte: Elaborado pela autora

Na análise dos Discursos Secundários em relação às TDIC (cf. quadro 12), 4 temas foram recorrentes na análise das vozes dos professores de línguas: (1) consciência da importância da tecnologia, (2) ressignificação de sentidos em relação à tecnologia, (3) fomento à criticidade e (4) tecnologia como instrumento à motivação.

O primeiro tema recorrente – consciência da importância da tecnologia – que também fez parte dos Discursos Primários, pode ser atestado pelas expressões “instrumento mediador”, “melhoria na qualidade”, “amplia a quantidade de informações”, “maior velocidade” e “ferramenta importante”, “importante dominar essas ferramentas”, “instrumento de grande valor”, “informática auxilia o professor”, “uso da informática é imprescindível”, “muito importante”, “recurso de aprendizagem e inclusão social”, “imprescindível”, conforme excertos abaixo:

Ao mencionarem que o uso de os recursos tecnológicos auxilia o processo ensino-aprendizagem, os professores em formação concebem a tecnologia como um **instrumento mediador** com potencial para proporcionar **melhoria na qualidade** da aprendizagem (2006_lfa_T).

Felipe confirma suas representações iniciais, afirmando que o computador **amplia a quantidade de informações**; contudo, acrescenta que o fato de o computador proporcionar **maior velocidade** de acesso às informações, mostrando-se como uma **ferramenta importante** à pesquisa, não pode servir para que se ignore a existência de outras fontes de pesquisa, como livros, revistas, jornais (2007_França_D).

[Aluno7] **É importante dominar essas ferramentas** porque parece mesmo uma tendência que haja cada vez mais adeptos a elas, além da sua capacidade pedagógica. Fico contente com elas por saber que de alguma forma os jovens estão praticando habilidades linguísticas com maior frequência (2010_Bohn_D).

Questionados sobre o valor dos equipamentos de informática como ferramentas de trabalho votadas à melhoria do ensino, os professores argumentam que eles favorecem as mudanças do ponto de vista metodológico e a atualização constante dos conteúdos: É um **instrumento de grande valor** no sentido de trazer informações atualizadas, auxiliando o professor na complementação do conteúdo a se trabalhar, dinamizando a aula. (P3) **A informática auxilia o professor** em todos os sentidos: na elaboração de materiais didáticos, avaliações, motivação para a aula, para os alunos, elaborar atividades que promovam a inclusão digital dos alunos e também para que eles aprendam a utilização da tecnologia como ferramenta de aprendizagem. (P5) **O uso da informática é imprescindível** também na escola, que não pode se colocar à margem da sociedade de informação. A forma de aprender e de ensinar também tem que acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade. Dessa forma é imperativo que se criem condições para que o professor se capacite a lidar com as novas demandas. (P7) **É muito importante** porque na época informacional de hoje quase todos os lugares possuem computadores. Não é só mais para fazer pesquisas é também um **recurso de aprendizagem e inclusão social**, como para estar informado do que acontece no mundo. A atual sociedade, com nossos alunos conectados cobra dos professores isto. Temos que usar senão não vamos melhorar o ensino, ficamos com didática e metodologias ultrapassadas (P19) (2011_Melo_D).

Para que a escola alcance seus objetivos como instituição social deve criar mecanismos para se adequar ao contexto sócio-espacial que vivemos.

Se a linguagem digital, sua evolução e velocidade estão presentes no mundo, a escola tem um grande desafio para atrair a atenção dos alunos.

As mudanças ocorrem muito rapidamente, então sim afeta diretamente a escola.

A **linguagem digital é muito importante** para o ensino/aprendizagem, pois ela se tornou **imprescindível** para a vida inteira (2013_Cabral_D).

Ao longo das intervenções, ou seja, de atividades pedagógicas realizadas a partir do incentivo dos autores das teses e dissertações para que os professores construíssem planos de ensino com as TDIC, os mesmos tiveram a oportunidade de refletir sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Isso fez com que houvesse uma ressignificação de sentidos em relação à tecnologia (segundo tema encontrado), conforme se verifica nos exemplos a seguir:

Tal reconhecimento parece indicar que o processo de letramento digital foi desencadeado (Sampaio e Leite, 2000), porque durante as aulas, a discussão foi iniciada pelo papel das NTIC e caminhou rumo ao papel das tecnologias mais comuns e acessíveis: o giz e o quadro-negro. A discussão gerou **reflexões interessantes** porque fez com que os professores em formação **repensassem sobre o que é tecnologia, seu papel** e, sobretudo, a respeito de ter em mente um **objetivo claro** ao usá-las (2006_lfa_T).

Em relação à primeira pergunta, a presente investigação mostrou que a maioria dos professores de alemão envolvidos nesta pesquisa estão de alguma forma **fazendo uso de tecnologia e da internet em suas práticas**, apesar do fato de não terem passado por um processo de letramento digital. Não foram encontrados maiores detalhes acerca deste uso, mas pode-se afirmar que em sala de aula são usados rádio, vídeo e retro-projetor. Já o uso da internet não é freqüente e depende da disponibilidade de recursos técnicos e do contexto de ensino, fazendo com que os professores usem a internet como fonte de informação e material didático fora da sala de aula (2006_Marques_D).

“Você nota alguma mudança em você ou na sua preparação de aulas entre o início do curso e o estágio em que estamos?” Sim, **mudei totalmente na elaboração de minhas aulas**, agora sempre levo notícias do site yahoo, retiro muitos textos, aquelas maneiras de fazer cruzadinha. Vou ver se tiro muito destas novas técnicas que vocês nos deram (Excerto de mensagem enviada por E. A. em 06 out.2005) (2007_Souza_D).

(PY/ 41 anos/Entrevista III) “(...) pra mim como professor já mexo em computa dor e tudo assim diversas formas mas esse aqui é **uma inovação para mim para trabalhar dessa forma** abre uma janela até uma porta até uma porta mesmo e eu sentir um pouco de dificuldade né além dos alunos terem essa dificuldade básica que eles tem de fazer e tal aquela coisa toda eu sentir aquela dificuldade que pra mim é inovar é coisa nova a orientação sua foi interessante eu acho que valeu a pena porque como eu lhe falei né a gente precisa inovar porque senão não vai”. (PY/ 25 anos/Entrevista III) Pensar na continuidade de uso da ferramenta nas aulas de redação “é se como é () próximo ano a gente pode quer dizer é um projeto é um **plano meu dar continuidade** não vou dizer que intensamente mas a gente vem faz uma produção é demorado porque são muitos alunos então tem que ser em etapa mas nós podemos produzir pode haver um concurso e as produções podem ser feitas utilizando o Google Docs” (PX/ 25 anos/Entrevista III) (2011_Sousa_D).

Ao final deste módulo, pudemos depreender que o bloco de atividades nº 2 configurou-se um grande desafio para os professores em formação. Ao realizar essas tarefas, eles começaram a efetivar, práticas de letramento digital pouco recorrentes no cotidiano deles. Algumas, nas palavras de alguns deles, “**nunca seriam feitas se não fosse a participação no curso**”, a exemplo da criação de páginas de blog (2013_Câmara_D).

No primeiro excerto, pode-se perceber por meio das expressões “reflexões interessantes”, “repensassem sobre o que é tecnologia, seu papel”, “objetivo claro” que o incentivo à formação incitou novas reflexões. Da mesma forma, no segundo excerto, na expressão “fazendo uso de tecnologia e da internet em suas práticas”, pode-se inferir que o incentivo à formação traz resultados positivos. Nos excertos que seguem, a professora relata claramente como mudou: “mudei totalmente na elaboração de minhas aulas”, e outros professores afirmam que utilizar o computador “é uma inovação”, que pretendem “dar continuidade” e que algumas práticas digitais “nunca seriam feitas se não fosse a participação no curso”.

Os exemplos revelam uma mudança de postura por parte dos professores, ao se comparar o quarto tema encontrado nos Discursos Primários (medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores) com a vontade de inserir TDIC em sala de aula e a prática efetiva, verificada nesse segundo tema. Para Gee (2001), ao se reconhecer determinados padrões sociais, como verificado nessa mudança de postura dos professores, reconhecem-se também diferentes linguagens sociais, conectadas com atividades sociais e com identidades socialmente situadas. Os professores, nesse sentido, passaram a assumir identidades de membros efetivos e críticos (GEE, 1999) em práticas de letramentos digitais coerentes com o contexto em que estão inseridos. Ao criar determinada posição social, ou seja, de professor conectado com as TDIC e ciente de sua importância, o Discurso dos professores revela a posição de sujeitos que estão construindo seus letramentos, em processo contínuo, a partir das intervenções realizadas pelos autores das teses e dissertações.

O terceiro tema recorrente nos estudos analisados diz respeito à criticidade, tanto em relação à formação de alunos críticos quanto ao uso da tecnologia de forma crítica. Nas expressões “recursos tecnológicos promovem a formação de cidadãos críticos”, “letramento digital como necessário”, “cidadãos críticos”, “conhecimento crítico do uso do meio digital”, “não deveria se dar de forma acrítica” demonstram a recorrência desse tema, conforme excertos abaixo:

A representação os **recursos tecnológicos promovem a formação de cidadãos críticos** revela um olhar mais prospectivo, pois os professores em formação entendem o processo de letramento digital como **necessário** para que os estudantes de hoje possam se **inserir na sociedade** e, assim, **tornarem-se cidadãos críticos**. Revela, ainda, que os processos de inserção digital e letramento foram desencadeados porque é possível verificar a qualidade das representações, mais informadas, sinalizando para uma mudança na forma de conceber

o papel dos recursos tecnológicos, para que servem, quando, como e por que usá-los para fins educacionais (2006_lfa_T).

Não podemos deixar de pontuar como foi percebido o **conhecimento crítico do uso do meio digital**. Algumas dessas professoras-alunas apontaram que a inserção do computador e da Internet na prática docente **não deveria se dar de forma acrítica**. Mesmo para quem já usa internet regularmente, no preparo de aulas ou para outra atividade qualquer, o curso sempre tem algo novo para ensinar ou para sugerir. Saber o que usar, como usar e porque usar a internet é primordial para o professor de hoje (2007_Souza_D).

Os professores relataram, no primeiro exemplo, a ideia de que a utilização de recursos tecnológicos promove a formação de cidadãos críticos. Da mesma forma, no segundo exemplo, os professores demonstraram maior criticidade quanto ao uso do meio digital. Esses resultados mostram indícios da dimensão crítica e não apenas preocupação com a dimensão operacional do letramento digital.

O quarto tema diz respeito à tecnologia vista como instrumento de motivação. As frases e expressões “participaram mais”, “aula mais interessante”, “alunos ficaram interessados e participaram”, “motivação e interesse por parte de todos”, “animou mais”, “mais dinâmica”, “uma energia a mais”, “linguagem atrativa”, “eles ficam mais motivados” explicitam o Discurso positivo dos professores quando relatam a percepção dos estudantes após uso das TDIC durante as aulas, conforme se verifica nos exemplos:

Ainda, uma por não ter o aparelho de som na sua sala nem o chaveiro de memória, outra por não ter tentado: Instrumento de coleta: questionário. Data: 26 de abril de 2010. Excerto: “Ainda não, pois minha sala não tem o equipamento (som) para colocar o pendrive. E não tinha pendrive. Excerto: “Não consegui usar porque não tentei”. Perguntamos aos professores como foi a participação dos alunos durante as aulas que eles usaram o material digital, obtivemos os seguintes relatos: Instrumento de coleta: questionário. Data: 26 de abril de 2010. Excerto: “A resposta foi positiva [duas pessoas disseram isso]. Os elementos visuais, além de práticos, são **motivadores à participação**”. Excerto: “**Participaram mais** do que o normal”. Excerto: “**Os alunos ficaram interessados e participaram** das atividades”. Excerto: “Eles acharam muito legal. **A aula ficou mais interessante**”. Excerto: “Utilizei vários materiais – aulas feitas no PowerPoint e músicas. A resposta foi muito boa” Excerto: “Como ainda é novidade para os alunos, eles **se interessaram** em prestar atenção. Só que produzi slides sem som de fundo e achei monótono” (2010_Meireles_D).

Ainda segundo a professora, o uso do site como recurso tecnológico ajudou de forma positiva para que a dinâmica da turma fluísse melhor, havendo **uma motivação e interesse por parte de todos os participantes**, mas principalmente de Carlos, que para realização de atividade pedida no ambiente digital, pediu ajuda aos amigos em um canal de conversação usado por ele (MSN) para realizar uma atividade de composição escrita, conforme relato da professora, nos grifos do excerto a seguir: P: [sobre a disciplina] mas eu me lembro que foi um período que eu adoeci, que eu tive muitos problemas e que você [Jacqueline] passava as atividades pra eles também, né, agora eu percebi que no momento quando você colocou o site a coisa **animou mais**, ficou **mais dinâmica**, principalmente.. assim, de todos, mas principalmente da parte do Carlos, e a Bianca fazia todos os exercícios, ela sempre entregava tudo, fazia tudo, agora a internet deu um, uma::, deu um **ânimo pra eles**, foi assim **uma energia a mais, uma motivação**, pelo menos do meu ponto de vista, não sei se você

concorda. Mas foi uma coisa que eu achei que: **ajudou na dinâmica da aula** pra não ficar só livro texto, atividades, e entrou, muito de leve mas entrou nos multiletramentos, né, eles tiveram que acessar o site, tiveram que ver como é que funciona, você explicou... lembro que teve uma parte que o Carlos ficou tão entusiasmado que levou o notebook dele pra sala de aula, não foi? E mostrou um chat, que ele tinha que escrever sobre por que o Google é tão importante pra gente, né? Aí ele levou um chat que teve com os amigos em inglês. E eu aprendi umas coisas também de chat ali, coisas que vocês usam, sinais e tal, lembro que isso também eu aprendi com ele, com vocês, né, porque davam as dicas. E percebi que **todo mundo ficou interessado**, isso foi uma coisa que ficou bem gravada na minha cabeça (2010_Silva_D).

Sobre porque eles acham que as TIC podem auxiliar no letramento, dezessete por cento (17%) dos professores acham que é porque "**motiva os alunos**"; trinta e três por cento (33%) alegam que "é uma **linguagem atrativa** para os adolescentes" e os outros cinquenta por cento (50%) afirmam que é porque as TIC "fazem parte da vida do aluno" (2012_Carvalho_D).

Estes segmentos temáticos estão relacionados ao tema da representação que busca a percepção das docentes sobre o uso do computador em sala de aula como um recurso motivacional aos alunos. SOT – Na sua percepção, os alunos se sentem mais motivados quando a aula se utiliza dos recursos de Informática? Por quê? STT Professora Daniele "Eu vejo que **eles ficam mais motivados**... aprendizagem... não sei se melhorou ... eles ãhnn eles estão aprendendo outras coisas que antes eles não aprendiam em sala de aula. Como, por exemplo ãhnn lidar com a internet ãhnn digitar os endereços, encontrar os caminhos, trabalhar com o editor de texto, trabalhar com planilha, apresentação de/de trabalhos, né... que eram coisas que a gente não tinha em sala de aula e eram novos conhecimentos" (2013_Rodrigues_D).

A trajetória dos Discursos Secundários dos professores de línguas deixa pistas, reveladas no quarto tema, de que a prática social vivenciada na tríade professor-estudante-tecnologia se constitui em relações de poder, isto é, nas relações entre as pessoas, no interior dos grupos e comunidades, com o uso de tecnologias. O professor, ao sentir-se seguro e possuir uma nova identidade, insere a tecnologia em sala de aula e em suas práticas pedagógicas, fato este que acarreta em uma maior motivação por parte dos estudantes ao participarem de práticas escolares.

O quadro 12 a seguir apresenta os temas encontrados dos Discursos Secundários dos professores de línguas a partir da metanálise qualitativa empregada:

Quadro 12 – Agenda de pesquisa dos Discursos Secundários

Discursos Secundários: Temas			
Consciência da importância da tecnologia	Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia	Fomento à criticidade	Tecnologia como motivação
2006_lfa_T 2007_França_D 2007_Fischer_T 2009_Pereira_D 2010_Bohn_D 2011_Furtado_D 2011_Melo_D 2011_Saito_D 2012_Carvalho_D 2012_Santos_D 2013_Cabral_D 2013_Câmara_D	2006_lfa_T 2006_Marques_D 2007_Souza_D 2003_Perina_D 2007_Pineda_D 2010_Bohn_D 2010_Lázaro_D 2011_Sousa_D 2013_Câmara_D	2004_Oliveira_D 2006_lfa_T 2007_Souza_D	2010_Meireles_D 2010_Silva_D 2012_Carvalho_D 2013_Rodrigues_D

Fonte: Elaborado pela autora

Através das relações dos professores com a linguagem da tecnologia, fomentadas pelas intervenções de que participaram, vão-se revelando as transformações ocorridas nas posturas dos professores. Sob essa ótica, os Discursos mostram que as pesquisas brasileiras sobre letramento digital e formação de professores de línguas abriram a possibilidade de um terceiro espaço na aprendizagem (GUTIÉRREZ, 2008; SCHEIFER, 2014). Gutiérrez (2008, p. 151) denomina “terceiro espaço como uma janela para entender por que certos contextos de desenvolvimento se tornam particularmente significativos para seus participantes através do tempo”²⁷. É também um espaço transformativo, no qual o potencial para uma forma de aprendizagem e desenvolvimento de um novo conhecimento é aumentado, a partir da fusão de experiências individuais e sociais. Nesse sentido, caracteriza-se o termo terceiro espaço como um ambiente no qual o aprendizado ocorre tanto horizontal quanto verticalmente, isto é, de uma maneira formal em escolas e instituições de ensino e também pela participação do sujeito em diversas práticas sociais fora da escola. Dessa forma, conforme a autora (GUTIÉRREZ, 2008), um terceiro espaço é criado quando se justapõem as experiências pessoais, as institucionalizadas do sujeito e suas motivações com os estímulos recebidos quando estão inseridos em contextos distintos de práticas sociais.

²⁷ No original: “(...) Third Space as a window to understanding why certain contexts of development become particularly meaningful to their participants over time”.

O quadro 13 apresenta um paralelo dos Discursos Primário e Secundário dos professores de línguas, organizado a partir de cada tese e dissertação. Esse quadro busca representar a mudança de Discurso, de postura, de linguagem perante à tecnologia. Na busca de apresentar uma agenda de pesquisa contemporânea, o quadro demonstra, com respeito à singularidade de cada pesquisa, como os momentos de intervenção, realizados pelos autores dos estudos com os professores-sujeitos, fomentaram a abertura do terceiro espaço, pois houve mudanças de Discursos, sendo que os temas encontrados nos Secundários são, na totalidade, positivos.

Quadro 13 – Discursos Primário e Secundário dos professores de línguas

Tese ou Dissertação	Discurso Primário	Discurso Secundário
2003_Perina_D	Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia; Medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.	Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia.
2004_Lang_D	Medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.	
2004_Oliveira_D	Importância da tecnologia para o ensino; Medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.	Fomento à criticidade
2006_lfa_T	Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia.	Consciência da importância da tecnologia; Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia; Fomento à criticidade.
2006_Marques_D		Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia.
2007_Fischer_T	Medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.	Consciência da importância da tecnologia.
2007_França_D	Importância da tecnologia para o ensino.	Consciência da importância da tecnologia
2007_Pineda_D	Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia.	Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia.

2007_Souza_D	Falta de inserção da tecnologia em sala de aula.	Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia; Fomento à criticidade.
2008_Alves_D	Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia.	
2008_Fazio_D	Falta de inserção da tecnologia em sala de aula; Medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.	
2008_Nascimento_D	Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia; Importância da tecnologia para o ensino; Falta de inserção da tecnologia em sala de aula.	
2009_Fernandes_D	Importância da tecnologia para o ensino.	
2009_Pereira_D	Medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.	Consciência da importância da tecnologia.
2010_Bohn_D		Consciência da importância da tecnologia; Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia
2010_Lázaro_D		Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia
2010_Meireles_D	Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia.	Tecnologia como motivação
2010_Silva_D		Tecnologia como motivação
2011_Furtado_D		Consciência da importância da tecnologia
2011_Melo_D	Importância da tecnologia para o ensino.	Consciência da importância da tecnologia
2011_Saito_D		Consciência da importância da tecnologia
2011_Sousa_D	Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia.	Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia
2012_Carvalho_D		Consciência da importância da tecnologia;

		Tecnologia como motivação
2012_Santos_D		Consciência da importância da tecnologia
2013_Cabral_D	Importância da tecnologia para o ensino.	Consciência da importância da tecnologia
2013_Câmara_D	Falta de inserção da tecnologia em sala de aula; Medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.	Consciência da importância da tecnologia; Ressignificação de sentidos em relação à tecnologia.
2013_Rodrigues_D	Necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia.	Tecnologia como motivação

Fonte: Elaborado pela autora

Este capítulo apresentou a análise de teses e dissertações sobre letramento digital e formação de professores de línguas, a partir de uma metanálise qualitativa desses estudos. A análise de dados revelou agendas de pesquisas sobre os objetivos, as justificativas, o quadro teórico de referência, as metodologias e os resultados a partir da análise das vozes dos próprios autores, que indicou a dimensão operacional como a mais valorizada, e a análise das vozes dos professores-sujeitos dessas pesquisas, que mostrou mudanças de Discursos em relação à antes e depois de intervenções realizadas. O capítulo seguinte busca discutir essas agendas, no sentido de buscar interpretações para tal panorama, e apresentar uma nova agenda de pesquisa brasileira.

4 DA TEORIA À PRÁTICA: PROPOSIÇÕES

Este capítulo irá apresentar as proposições elencadas a partir da metanálise qualitativa realizada com teses e dissertações brasileiras. É neste capítulo que se desenvolve o quarto objetivo específico deste estudo: apresentar e discutir a agenda de pesquisa brasileira contemporânea, a fim de indicar caminhos ainda não percorridos. Para tanto, primeiramente, discuto os resultados encontrados, com embasamento de autores e teorias expostos no capítulo 1, a fim de apresentar a agenda de pesquisa brasileira em letramento digital e formação de professores de línguas. Na segunda parte, apresento temas para futuras pesquisas em letramento digital e formação de professores de línguas, apontando, portanto, uma nova agenda.

4.1 O resultado é maior do que a soma das partes: a agenda atual

Em “Introdução ao Pensamento Complexo” (2007), Edgar Morin discute o paradigma complexo, esclarecendo que a complexidade faz parte da ciência e da vida cotidiana, pois é no cotidiano que o sujeito utiliza suas diversas identidades, em diferentes práticas sociais. Morin, ao explicar a complexidade, argumenta que a totalidade é maior do que a soma das partes, pois existe a interação com o contexto e a reação desta interação. Assim, a intervenção em cada uma das partes repercutirá nas demais, isto é, no todo, ao mesmo tempo em que é preciso desenvolver a totalidade, levando em consideração as partes.

A partir dessa breve introdução ao pensamento complexo de Morin, faço uma analogia com a metanálise qualitativa realizada com teses e dissertações brasileiras, já que é a partir das partes que se consegue visualizar a agenda de pesquisa contemporânea, porém sem desconsiderar que a soma delas acarreta um resultado maior, pois possibilita apresentar novas proposições. Antes, porém, de apresentar esses resultados, passo a considerar cada agenda elencada, no intuito de trazer um panorama das pesquisas sobre letramento digital e formação de professores de línguas.

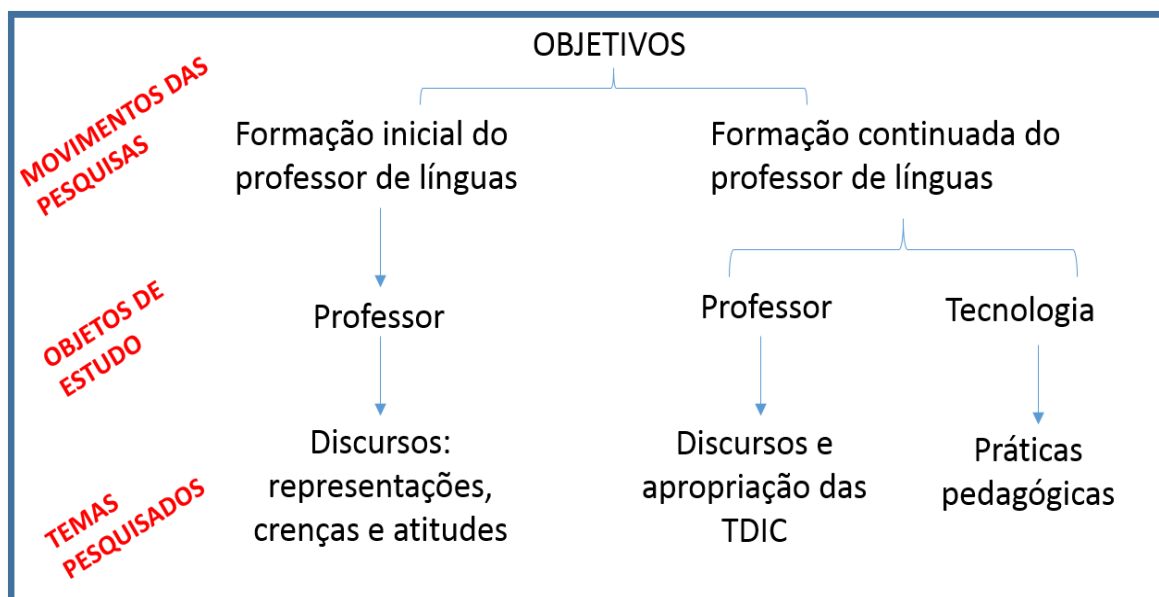
Estabelecer uma agenda de pesquisa brasileira contemporânea sobre letramento digital e formação de professores de línguas objetiva, além de trazer o

panorama atual, delimitar os principais temas abordados para que os pesquisadores, professores, profissionais da educação possam refletir sobre o que já se pesquisou na área, bem como ampliar linhas de trabalho no intuito de abranger outros temas promissores ainda não abordados e de aumentar a qualidade da pesquisa na área. Nesse sentido, ao sistematizar os objetivos, as justificativas, as metodologias, os quadros teóricos utilizados e os resultados de teses e dissertações brasileiras de 2003 a 2013, está-se dando maior visibilidade aos estudos sobre letramento digital e, conseqüentemente, contribuindo com a cientificidade da área. Ademais, a partir da sistematização, busco responder ao problema de pesquisa proposto nesta tese: Qual é a agenda de pesquisas contemporâneas brasileiras sobre letramento digital e formação de professores de línguas?

Em relação aos objetivos das pesquisas, a agenda encontrada apontou para quatro grandes temas: (1) representação e atitudes sobre ensino de línguas e uso das TDIC por professores em formação inicial; (2) desenvolvimento do letramento digital e apropriação das TDIC por professores de línguas; (3) discurso de professores de línguas sobre TDIC; (4) descrição e análise de prática pedagógica sobre o uso de TDIC em sala de aula.

Esses temas, derivados dos objetivos, podem ser reagrupados e interpretados levando em consideração que as pesquisas sobre letramento digital e formação de professores de línguas estão centradas na formação inicial e na formação continuada, como dois movimentos não estanques e isolados, mas em contínuo progresso. Tal afirmação pode ser inferida, pois nas pesquisas sobre formação inicial há ênfase nos discursos dos professores, suas representações, crenças e atitudes para com as TDIC. Já nas pesquisas com foco na formação continuada, há uma ampliação desse objetivo para além dos discursos, uma vez que os objetos de estudo estão orientados para o professor e para a tecnologia em si. Em relação ao foco no professor, as pesquisas enfatizam a análise de seus discursos e as formas como se apropriam da tecnologia, na busca de desenvolver o letramento digital. E em relação à tecnologia, as pesquisas trabalham com práticas pedagógicas a partir da inserção das TDIC em sala de aula. A figura 5 sintetiza esses dois movimentos inferidos das teses e dissertações brasileiras:

Figura 5 – Movimentos dos Objetivos



Fonte: Elaborado pela autora

A partir desses movimentos, pode-se perceber que a agenda de pesquisa dos objetivos apontou para uma preocupação com o encadeamento da formação de professores, uma vez que enfatiza a formação inicial e continuada. Trabalhar nessa perspectiva é estar de acordo com o que argumenta Paiva (2013) quando menciona a importância de entender a necessidade de educação contínua ao longo da carreira profissional.

Outrossim, faz-se necessário também enfatizar uma análise cronológica da agenda de pesquisa sistematizada a partir dos objetivos. O ano de publicação de cada tese e dissertação não foi fator relevante para que o resultado do descritor objetivo fosse encontrado. No quadro 6, apresentado na seção 3.1, os temas inferidos dos objetivos foram encontrados ao longo dos anos de 2003 a 2013, e não foram temas específicos de algum ano em particular. Essa observação demonstra que a agenda elencada sinaliza que os temas pesquisados foram recorrentes ao longo dos anos, o que demonstra o caráter cíclico e repetitivo de temas pesquisados em programas de Pós-Graduação em Letras.

A agenda de pesquisa das justificativas sugeriu dois grandes temas: (1) a educação tem sentido o impacto das mudanças causadas pelos avanços tecnológicos e (2) necessidade de cursos de formação continuada de professores de línguas para uso das tecnologias. O primeiro tema das justificativas aponta para um importante papel a desempenhar pela escola na busca de uma aproximação entre

realidade e contexto para com universo escolar. Nesse sentido, é essencial que “a escola seja capaz de efetivar uma reorganização em seus eventos escolares de letramento, de forma a respeitar a cultura do aluno, e, ao mesmo tempo, promover sua inserção nos multiletramentos mais valorizados e dominantes da atualidade” (MARCUSCHI, 2013, p. 15).

O primeiro tema elencado está diretamente relacionado ao segundo, pois, se há necessidade de inserir TDIC em sala de aula, o professor, como agente de letramento, é o responsável por essa inserção. Para Kleiman (2006, p. 82), “o professor seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

Além disso, o segundo tema vai ao encontro do movimento de formação continuada elencado na agenda dos objetivos das teses e dissertações, pois as pesquisas são justificadas a partir da necessidade constante de capacitação. Se o letramento se desenvolve a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte da identidade das pessoas (ZAVALA, 2010), a formação continuada, com foco no desenvolvimento do letramento digital dos professores, torna-se uma importante ferramenta nesse processo. É a partir de experiências e da socialização que os professores vão dando sentido a práticas de letramentos digitais. Para a autora (ZAVALA, 2010), com apoio em Gee (2004), é por isso que, na aquisição de práticas discursivas, o sujeito não só adquire certas habilidades como também certos valores, atitudes, motivações, perspectivas e maneiras de interagir. De fato, através da socialização com ferramentas digitais, os professores projetam identidades e sentidos de si mesmos e vão, paulatinamente, desenvolvendo seus letramentos digitais.

A análise cronológica da agenda de pesquisa das justificativas, conforme quadro 7, seção 3.2, indica que os dois temas encontrados fazem parte tanto de pesquisas acadêmicas mais antigas, como nos anos de 2003 e 2004, quanto em pesquisas mais recentes, como nos anos de 2012 e 2013. Tal observação pode ser fundamentada pelo fato de as pesquisas brasileiras estarem atestadas às necessidades de a escola tomar a seu cargo os letramentos emergentes na sociedade contemporânea devido às TDIC (ROJO, 2012) e de considerar que isso é um importante tema a ser pesquisado em programas de Pós-Graduação em Letras do Brasil.

A prática de pesquisa em letramento digital e formação de professores de línguas, em relação à agenda de pesquisa do referencial teórico, indicou que não há uniformidade na teoria que embasa cada pesquisa, embora os Novos Estudos do Letramento seja a perspectiva mais utilizada. A multiplicidade de teorias que embasam os estudos indica diferentes caminhos teóricos, o que pode ser um indício do caráter interdisciplinar da LA, como atesta Moita Lopes (2006).

No mesmo viés do referencial teórico estão os caminhos metodológicos escolhidos por cada mestre e doutor, a fim de proceder à pesquisa que se propuseram realizar, ou seja, multiplicidade de enfoques, instrumentos, métodos, sujeitos e objetos de pesquisa. A agenda de pesquisa da metodologia não apontou para recorrências, e sim pela busca da singularidade, pois cada pesquisa possui um caminho metodológico único, ou seja, as práticas de letramento descritas em cada tese e dissertação mudam conforme o contexto e são estabelecidas de acordo com a realidade, a cultura, as ideologias dos autores de cada tese e dissertação. Nessa perspectiva, pode-se constatar uma orientação metodológica de acordo com os estudos socioculturais do letramento, que preconiza, segundo Street (1995), práticas de letramento contextualmente situadas.

Ao visualizar cronologicamente as teses e dissertações, verificou-se que o ano de publicação de cada pesquisa não foi relevante para as conclusões alcançadas do quadro teórico de referência, incluindo a teoria mais recorrente – Novos Estudos do Letramento – e dos procedimentos metodológicos, conforme se verifica no quadro 8, seção 3.3, e no quadro 9, seção 3.4, respectivamente.

A agenda de pesquisa dos resultados, analisada a partir das vozes dos autores das teses e dissertações, indicou que a dimensão operacional do letramento digital foi a mais valorizada, quando da análise dos dados. Dois enfoques podem ser inferidos a partir dessa sistematização encontrada: (1) como não houve preocupação com as três dimensões do letramento digital, as pesquisas contradizem o quadro teórico de referência proposto, que advogou por uma visão sociocultural do letramento; (2) o professor encontra-se como um *outsider* das práticas de letramento digital, pois ainda não integrou as TDIC nas dimensões cultural e crítica.

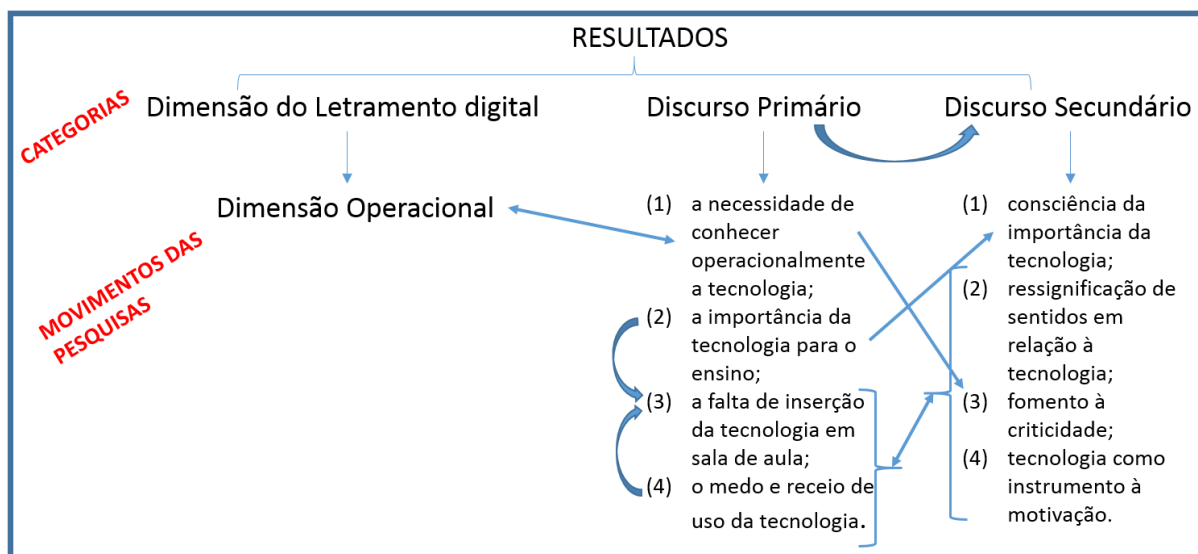
Em relação ao primeiro enfoque, verificou-se que a “racionalidade técnica” (MAGALHÃES, 2001, p. 241), amparada na dimensão operacional do letramento digital, foi a que conduziu as pesquisas analisadas. Outrossim, infere-se que as pesquisas embasadas teoricamente nos estudos socioculturais do letramento não

devem enfatizar somente aspectos técnicos, mas sim, como atesta Monte Mór (2012), valores, ideologias, discursos, questões críticas e relações de poder, o que condiz com as dimensões cultural e crítica do Modelo 3D do letramento digital.

O segundo enfoque – professor como *outsider* das práticas de letramento digital – está diretamente relacionado com o tema encontrado no descritor “justificativas”: necessidade de cursos de formação continuada. Ao privilegiar uma formação voltada para o desenvolvimento profissional dos professores, em práticas contínuas de produção do conhecimento, o professor estará em constante processo de desenvolvimento de seu letramento digital, fato este que auxilia na mudança de postura de um sujeito *outsider* para *insider* de práticas letradas digitais e passa a se inserir em comunidades de práticas (WENGER; LAVE, 1998) específicas.

A agenda de pesquisa dos resultados, analisada a partir das vozes dos professores-sujeitos, sugeriu diferentes temas em relação aos seus Discursos Primários e Secundários e às TDIC. Em relação ao Discurso Primário, os temas recorrentemente encontrados foram: (1) a necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia; (2) a importância da tecnologia para o ensino; (3) a falta de inserção da tecnologia em sala de aula e (4) o medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores. Quanto aos Discursos Secundários e as TDIC, os temas encontrados foram: (1) consciência da importância da tecnologia; (2) resignificação de sentidos em relação à tecnologia; (3) fomento à criticidade e (4) tecnologia como instrumento à motivação. Ao analisar os Discursos, podem-se perceber diversos movimentos, assim chamados por representarem as mudanças de Discursos vivenciadas pelos professores de línguas. Esses movimentos caracterizam a pesquisa contemporânea brasileira, como se verifica na figura 6:

Figura 6 – Movimentos dos Resultados



Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro movimento inferido parte da voz dos autores das teses e dissertações, ao valorizarem a dimensão operacional, e aponta para o primeiro tema elencado nos Discursos Primários dos professores-sujeitos das pesquisas: necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia, indicando novamente a dimensão operacional do letramento digital.

Do Discurso Primário ao Secundário, os temas encontrados foram distintos, com exceção de os professores terem consciência de que a tecnologia influencia positivamente as práticas escolares, uma vez que já fazem parte de práticas sociais em contextos fora da sala de aula (tema 2 – Discurso Primário e tema 1 – Discurso Secundário). Esse tema contradiz o terceiro tema encontrado nos Discursos Primários, pois se a tecnologia é importante, deveria ser inserida em sala de aula. A justificativa para tal observação pode ser inferida a partir do último tema elencado: medo e receio, por parte dos professores, de usar a tecnologia.

A partir das considerações feitas dos Discursos Primários, os movimentos para os Discursos Secundários são positivos, o que indica que a participação em momentos de capacitação e formação auxilia para que os professores tenham mudanças de postura e, por consequência, de identidade em relação à tecnologia. Da falta de inserção em sala de aula e do medo de utilizar a tecnologia, as intervenções realizadas pelos autores das teses e dissertações para com os professores-sujeitos promoveram novos temas: ressignificação de sentidos em relação à tecnologia, acarretando em maior criticidade – com valorização da

dimensão crítica do letramento digital – e em uma visão de tecnologia como motivação para o ensino e aprendizagem de línguas. Essa criticidade diz respeito tanto em relação à própria visão dos professores para com a tecnologia, quanto à ideia de que a utilização de recursos tecnológicos auxilia no fomento a alunos mais críticos e na motivação dos mesmos.

A agenda e os movimentos encontrados, originados a partir das intervenções das quais os professores-sujeitos participaram, revelaram um terceiro espaço, visto como um espaço de transformação capaz de promover a expansão da aprendizagem e de conhecimentos (GUTIÉRREZ, 2008; SCHEIFER, 2014). As intervenções realizadas, portanto, trouxeram a possibilidade de criação de novas oportunidades de aprendizagem e do desenvolvimento de novos conhecimentos e reflexões, além daqueles até então vividos pelos professores.

Ainda em relação à agenda de pesquisa dos resultados, a análise cronológica (cf. quadros 10, 11 e 12, seção 3.5) indicou que os anos de defesa de cada tese e dissertação não foram fatores influentes para a inferência dos movimentos encontrados.

A partir do panorama apresentado com as agendas e com o intuito de responder à pergunta de pesquisa que embasou esta tese, o quadro 14 resume a agenda de pesquisa contemporânea brasileira sobre letramento digital e formação de professores de línguas:

Quadro 14 – A agenda de pesquisa contemporânea

A agenda de pesquisa brasileira contemporânea sobre letramento digital e formação de professores de línguas	
Descritores/Tópicos	Temas encontrados/Recorrências
OBJETIVOS	Formação inicial: Discurso dos professores
	Formação continuada: Discursos dos professores, apropriação das TDIC e práticas pedagógicas
JUSTIFICATIVAS	Educação tem sentido as mudanças causadas pelos avanços tecnológicos
	Necessidade de cursos de formação continuada
QUADROS TEÓRICOS	Multiplicidade de teorias
METODOLOGIAS	Multiplicidade de caminhos metodológicos

RESULTADOS	Valorização da dimensão operacional do letramento digital
	Discurso Primário: (1) a necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia; (2) a importância da tecnologia para o ensino; (3) a falta de inserção da tecnologia em sala de aula e (4) o medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores.
	Discursos Secundário: (1) consciência da importância da tecnologia; (2) ressignificação de sentidos em relação à tecnologia; (3) fomento à criticidade e (4) tecnologia como instrumento à motivação.

Fonte: Elaborado pela autora

A agenda atual apontada se propõe a apresentar uma formação de professores de línguas encadeada entre formação inicial e continuada, discutindo temas relevantes como o Discurso dos professores e a relação que estabelecem com as TDIC quando inseridas em contextos situados de ensino e práticas pedagógicas. Além disso, a agenda apontou que participar de capacitações, cursos, oficinas, discussões e reflexões teóricas acerca da tecnologia auxilia para o desenvolvimento do letramento digital dos professores-sujeitos, uma vez que seus Discursos ganham novos sentidos, pois fomentam a criticidade e a motivação. Entretanto, quando as pesquisas atuais se propõem a avançar na discussão dos letramentos digitais, ainda há dificuldades de ir além da análise técnica, ou seja, da dimensão operacional do letramento digital. Isso implica em lacunas a serem superadas que enfatizem tanto o aspecto técnico, fator que não deixa de ser importante e essencial quando se discute letramento digital, quanto questões que contemplem relações de poder, ideologias, valores e criticidade.

A partir da agenda de pesquisa contemporânea brasileira apresentada nesta seção é possível delimitar uma nova agenda, contemplando temas ainda não discutidos na área de letramento digital e formação de professores. A seção a seguir apresenta essa nova agenda.

4.2 Implicações futuras: a nova agenda

Para complementar os estudos na área de letramento digital e formação de professores de línguas, no sentido de ampliá-los ou, até mesmo, implementar discussões, auxiliar em práticas pedagógicas e diretrizes curriculares e talvez orientar políticas públicas, proponho uma nova agenda de pesquisa, com a sugestão

de outros temas a serem pesquisados: (a) as três dimensões do letramento digital; (b) as relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia; (c) adaptabilidade e agência do professor de línguas. O quadro 15 apresenta os temas dessa nova agenda:

Quadro 15 – Nova agenda de pesquisa

Nova agenda de pesquisa sobre letramento digital e formação de professores de línguas	
TEMAS	As três dimensões do letramento digital
	As relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia
	Adaptabilidade e agência do professor de línguas

Fonte: Elaborado pela autora

Os temas sugeridos na nova agenda, abordados em formação inicial e/ou continuada, poderiam ser metodologicamente desenvolvidos a partir da análise dos discursos dos professores, via entrevistas, por exemplo, bem como na análise de suas práticas pedagógicas. A seguir abordo cada um desses três temas.

4.2.1 As três dimensões do letramento digital

A agenda de pesquisa brasileira contemporânea apontou a dimensão operacional como a mais valorizada nas teses e dissertações. Esse resultado indicou uma lacuna no que diz respeito ao letramento digital, pois as dimensões cultural e crítica não foram consideradas em grande parte dos estudos (apenas em 9 estudos, conforme quadro 10, seção 3.5.1). Entende-se letramento digital, como já discutido no capítulo 1, como um conjunto de práticas sociais mediadas por textos que são produzidos, consumidos e distribuídos via codificação digital em contextos específicos, para objetivos específicos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2005). Dessa forma, questões culturais, operacionais e críticas são levadas em consideração de forma simultânea. O Modelo 3D, proposto de Durrant e Green (2001), busca integrar letramento com tecnologia, no sentido de se enquadrar em uma perspectiva sociocultural do letramento, na qual letramento é visto como sendo socialmente situado e entendido como algo que existe na relação entre as pessoas, em grupos e

comunidades, ao invés de um conjunto de propriedades que residem exclusivamente no indivíduo (DAMICO; BAILDON, 2007).

A dimensão operacional focaliza em competências com a linguagem a partir do uso de ferramentas, procedimentos, técnicas que ajudem a desenvolver uma proficiência do leitor/escritor/usuário para operar as TDIC efetivamente em contextos específicos. A ênfase é no sistema de linguagem e de como o sujeito (professores de línguas) adequadamente e apropriadamente é capaz de ler, escrever e utilizar ferramentas digitais (LUDWIG, 2003). O fator operacional é uma importante dimensão do letramento digital quando associado às dimensões cultural e crítica. Ao considerar apenas a dimensão operacional, está-se dando ênfase a competências individuais do sujeito, e o letramento digital passa a ser conceituado de acordo com uma perspectiva psicológica do letramento (DAMICO; BAILDON, 2007), valorizando, assim, o modelo autônomo (STREET, 2003, 2014).

A valorização das três dimensões auxilia para planejar um currículo orientado para a experiência e a prática social, em detrimento de um currículo orientado para questões instrucionais. Assim, a nova agenda de pesquisa sugere que as dimensões cultural e crítica também devem ser levadas em consideração quando se pesquisa o desenvolvimento do letramento digital de professores de línguas. Essas são dimensões, de acordo com Lankshear e Knobel (1998), vistas de forma integradas, ocorridas simultaneamente em práticas digitais de letramento, sem haver prioridade ou hierarquia uma sobre a outra.

A dimensão cultural torna-se importante na medida em que enfatiza as maneiras com que os professores constroem sentidos apropriados e relevantes para participarem de práticas de letramento em contextos específicos, seja na escola, em sala de aula ou na vida particular. Nessa dimensão, elementos da cultura são considerados para que os professores saibam por que realizar tal prática, como fazê-la e por que é apropriada. Para Lankshear e Knobel (2005), precisa-se ver o letramento digital como mobilizador e construtor de sentidos sobre o que os sujeitos sabem de suas afinidades e sua ampla participação cultural.

A dimensão crítica, por sua vez, revela sua importância já que se relaciona com a natureza socialmente construída das práticas humanas, uma vez que para participar efetivamente e produtivamente em qualquer prática social, o sujeito precisa socializar-se (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998). A dimensão crítica é a base para assegurar que o sujeito não só participe, mas também construa sentido em

práticas de letramento digital, transformando-as e produzindo-as. Nesse sentido, considerar essa dimensão quando do incentivo à formação inicial e/ou continuada de professores de línguas é considerar o contexto, a história e as questões de poder envolvidas em cada comunidade de prática (DURRANT; GREEN, 2001).

Segundo Dionísio (2007, p. 98), “no campo educativo, são inúmeras e complexas as consequências do olhar sobre a literacia²⁸ que a recusa como coisa ‘contável’, como um conjunto básico de capacidades treináveis”. Uma dessas consequências é excluir de programas de capacitação de professores (ou de pesquisas acadêmicas como nas teses e dissertações analisadas) as dimensões crítica e cultural. Portanto, esse tema da nova agenda busca discutir questões culturais, críticas e operacionais concomitantemente para que o professor possa participar de práticas de letramentos digitais cuja ênfase seja na sua formação, e não no treinamento²⁹ (LEFFA, 2001), em que questões críticas, ideológicas, culturais, históricas sejam levadas em consideração conjuntamente com questões técnicas de utilização das TDIC.

4.2.2 As relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia

A partir dos Discursos dos professores de línguas, a agenda contemporânea apontou que a tecnologia ainda não está incorporada às práticas pedagógicas em sala de aula (cf. tema 3 – Discurso Primário, conforme quadro 14), e que os professores possuem medo e receio de utilizar as TDIC (cf. tema 4 – Discurso Primário, conforme quadro 14). Tais temas sugerem um novo tema a ser pesquisado: as relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia, pois o professor não mais é visto como figura central em sala de aula, mas como orientador do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Prensky (2001), os alunos de hoje representam as primeiras gerações que cresceram cercados pelas TDIC: computadores, vídeo games, tocadores de músicas digitais, celulares, ferramentas da era digital, que são partes integrais de suas vidas. Como resultado do grande volume de interação com a tecnologia, os estudantes pensam e processam as informações bem diferentes das

²⁸ Literacia é o termo utilizado em Portugal para Letramento.

²⁹ Leffa (2001, p. 335) diferencia treinamento de formação: “define-se treinamento como a preparação para executar uma tarefa que produza resultados imediatos. A formação, por outro lado, é vista como uma preparação para o futuro”.

gerações anteriores. Em oposição a esses estudantes “nativos digitais” (PRENSKY, 2001), os professores que não nasceram no mundo digital, os chamados “imigrantes digitais” pelo autor, têm de aprender a se comunicar na língua e no estilo de seus estudantes, ou seja, desenvolver seus letramentos digitais como um processo contínuo de aprendizado.

As relações de poder em sala de aula, a partir dessa nova reconfiguração, são distribuídas entre aluno e professor, já que os saberes de um podem ser utilizados para complementar os saberes de outro. Se antes era o professor o detentor do saber, que “passava” seu conhecimento aos alunos, hoje o professor é visto como mediador do conhecimento, no sentido de organizar e orientar – e não impor – com vistas à colaboração e à cooperação na interação (KLEIMAN, 2006). Já o aluno, que antes recebia passivamente o conteúdo, hoje é visto como um sujeito que traz consigo conhecimento de outras instituições tão importantes quanto a escola: a família e a comunidade onde vive, ou seja, o histórico de sua trajetória pessoal e social. Seus conhecimentos tecnológicos, portanto, podem ser aliados do professor em sala de aula, fazendo com que a tecnologia seja vista com um amplificador do processo ensino-aprendizagem.

Um sujeito letrado digitalmente possui poder, o que lhe concede certa identidade para agir, interagir, falar, ler, escrever e usar TDIC em contextos dos quais participa, pois agrega conhecimento tanto para fazer uso criticamente da tecnologia quanto para saber os Discursos apropriados em determinada ocasião (GEE, 2001). Assim, as relações de poder que se estabelecem em sala de aula variam de acordo com o objetivo a ser atingido em cada prática pedagógica. Tanto professor quanto aluno, ao utilizarem as TDIC em práticas de sala de aula, podem ser consumidores, mas também produtores de saberes, desenvolvendo em conjunto seus letramentos, sejam estes digitais, acadêmicos, críticos, entre outros. Signorini (2006, p. 298) argumenta que:

a questão estratégica, ou crítica, é a de como fazer uso das TDIC como instrumento de mediação, e não como fim. E o que muda na sala de aula são os papéis: o aluno continua sendo de maior proficiência no uso da tecnologia e dispondo, portanto, de autonomia para buscar respostas para as perguntas que lhe forem propostas (por ele mesmo ou por outrem), enquanto o professor assume o papel de guia, de treinador. Ele estabelece metas para os alunos e os questiona, garantindo o rigor e a qualidade da produção da classe.

Nesse mesmo sentido e ampliando a discussão, Fischer e Pelandré (2010, p. 573) afirmam que “entender a natureza de uma prática, as crenças envolvidas, os valores constitutivos, seus significados e sentidos proporciona ao sujeito um desempenho bem sucedido que o faz ter poder”. Assim, a relação que se estabelece entre professor-estudante-tecnologia em contexto de ensino modifica a dinâmica em sala de aula e distribui a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem entre os envolvidos (professor e aluno), pois “todos os participantes da interação são potencialmente mediadores, ao mobilizarem recursos de outros eventos, outras situações, outras práticas sociais” (KLEIMAN, 2006, p. 81).

4.2.3 Adaptabilidade e agência do professor de línguas

Considerando que a agenda de pesquisa brasileira contemporânea indicou que participar de práticas de formação auxilia para que haja ressignificação de conceitos, valores, ideologias (conforme mudanças encontradas do Discurso Primário ao Secundário, quadro 13, seção 3.5.2), sugere-se a adaptabilidade e a agência do professor de línguas como temas da nova agenda de pesquisa.

Ao longo de sua socialização em diversos setores da atividade humana – da apropriação de normas, valores e modos de agir de acordo com as práticas sociais das quais participa – o sujeito constrói conhecimentos, que orientam sua participação em diferentes eventos de interação (MATENCIO, 2006). Esses conhecimentos não são estanques e, uma vez aprendidos, passarão por modificações e adaptações constantes e contínuas, já que a sociedade se transforma pela crescente presença e visibilidade da diversidade cultural e social.

Ao entender que “rapidez, efemeridade, profusão, pluralidade e fragmentação de significados são palavras que definem o modo de construir significado nas práticas atuais de letramentos” (MOITA LOPES, 2012, p. 206), o professor de línguas precisa de constante adaptação e readaptação de suas práticas pedagógicas.

Para Moita Lopes (2012), no campo de estudos da linguagem e no de formação de professores de línguas, não se foi dado conta ainda da relevância da linguagem no modo como as sociedades estão se organizando em volta da tecnologia e como os letramentos digitais são cada vez mais centrais no mundo contemporâneo. As TDIC, embora estejam presentes nas ações dos alunos, fora da

escola, e estes serem participantes ativos de tais práticas de letramentos, a escola parece não seguir na mesma velocidade.

Tal observação justifica o argumento de que o professor precisa constantemente adaptar-se para ir, aos poucos, adequando-se às realidades que vão se apresentando. Nesse sentido, para dar acesso à dinâmica e à multiplicidade das linguagens e para fomentar o engajamento crítico necessário para o sucesso dos alunos, os professores necessitam de adaptação e de flexibilidade. É o que Monte Mór (2014b) chama de profissionalismo adaptativo (cf. capítulo 1, seção 1.3.2), no sentido de sacudir a inércia das análises e conteúdos prontos a serem ensinados e provocar a reflexão sobre como introduzir no debate as exigências do mundo atual.

Além da premissa da adaptabilidade, o professor é visto como um agente de letramento por excelência. De acordo com Kleiman (2006, p. 82):

se por prática social entendemos uma sequência de atividades recorrentes e com um objetivo comum, que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específicos e de capacidades para a ação – que permitem aplicar esses sistemas de conhecimento numa situação específica –, então uma das possíveis representações do professor, responsável pela inserção em contexto escolar, é a de agente de letramento.

Como agente de letramento, o professor busca continuamente novas identidades, adaptando-se a elas e ao contexto. Assim, responsáveis por realizar ações orientadas a um objetivo, o professor de línguas busca desenvolver percepção crítica, reflexão e autonomia em seus alunos, de modo a, aos poucos, tornar-se invisível (LEFFA, 2012). Para Leffa (2012, p. 406), “o futuro é o sumiço do professor: quer, no mínimo, pela transparência, permitindo que o aluno veja o objeto de estudo do outro lado, quer, idealmente, como instrumento invisível que aproxima, amplia ou desvela o objeto a ser aprendido pelo aluno”.

Diante do exposto, o professor agente de letramento é um gestor de saberes, que mobiliza recursos e promove a participação de seus alunos em práticas sociais situadas, revelando na vida do aluno o valor da leitura e da escrita por meio de ferramentas digitais. Ao mesmo tempo, o professor busca adaptar-se às atividades relevantes para que todos (professores e alunos) venham a se constituir como sujeitos letrados.

Este capítulo teve por objetivo apresentar uma interpretação da agenda de pesquisa contemporânea brasileira elencada a partir da metanálise qualitativa

realizada e propor uma nova agenda de pesquisa, com a indicação de temas a serem enfatizados em futuras pesquisas. Por fim, a seguir, apresentam-se as considerações finais desta tese.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou sistematizar e analisar pesquisas brasileiras contemporâneas sobre letramento digital e formação de professores de línguas. O ponto de partida foi, por um lado, a constatação de que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão remodelando a maneira como as pessoas interagem e se comunicam, o que impacta diretamente nas questões educacionais, e, por outro, a necessidade de os professores de línguas desenvolverem seus letramentos digitais, a fim de adequarem suas práticas pedagógicas com a realidade que ora se apresenta. Assim, este estudo procurou voltar-se para pesquisas brasileiras que discutem essas temáticas, a fim de apresentar o conhecimento já elaborado e compor uma agenda de pesquisa atual sobre letramento digital e formação de professores de línguas.

Para tanto, foi realizado um estudo de teses e dissertações brasileiras oriundas de Programas de Pós-Graduação em Letras do país. O fato de contemplar essas pesquisas teve por objetivo integrar informações úteis sobre diversos estudos primários por meio da metanálise qualitativa – metodologia escolhida – para reunir, organizar, avaliar criticamente e interpretar o que se pesquisa e por quê. Com o auxílio do *software* MaxQDA11 foi possível sistematizar as 32 pesquisas selecionadas a partir de uma busca exaustiva no banco de dados da CAPES, no Portal Domínio Público e nas bibliotecas digitais de teses e dissertações de universidades brasileiras e programas de Pós-Graduação em Letras.

Para que fosse possível responder à pergunta norteadora “Qual é a agenda de pesquisas contemporâneas brasileiras sobre letramento digital e formação de professores de línguas?”, partiu-se do embasamento teórico dos Novos Estudos do Letramento, defendidos, dentre outros, por Street (1995, 2003), Gee (1999), Barton e Hamilton (2000), Dionísio (2006), Fischer (2007, 2011). Nessa perspectiva teórica, ser/estar letrado é um processo identitário e contínuo, que envolve questões ideológicas, valores, relações de poder, construção do conhecimento e sentidos situados. Além dessa perspectiva, os estudos sobre Letramentos Digitais, a partir dos postulados de Durrant e Green (2001), Snyder (2001), Lankshear e Knobel (2005, 2007), Buzato (2006, 2009), entre outros, também embasaram a análise de dados.

Com o intuito de responder ao primeiro objetivo específico desta tese – sistematizar os objetivos, as justificativas, os procedimentos teórico-metodológicos e os resultados encontrados que ajudem a compor o estado da arte – as teses e dissertações foram organizadas em tópicos/descriptores que, a partir de categorias definidas previamente e constantemente atualizadas durante a análise, permitiram elencar os principais temas discutidos.

Dessa sistematização, verificou-se que, dos objetivos, quatro temas, que estimulam tanto formação inicial quanto continuada de professores de línguas, foram extraídos: (1) representação e atitudes sobre ensino de línguas e uso das TDIC por professores em formação inicial; (2) desenvolvimento do letramento digital e apropriação das TDIC por professores de línguas; (3) Discurso de professores de línguas sobre TDIC; (4) descrição e análise de prática pedagógica sobre o uso de TDIC em sala de aula. As justificativas das pesquisas foram embasadas em dois grandes temas recorrentes: (1) a educação tem sentido o impacto das mudanças causadas pelos avanços tecnológicos e (2) necessidade de cursos de formação continuada de professores de línguas para uso das tecnologias. Quanto aos procedimentos metodológicos e embasamento teórico das pesquisas, verificou-se que houve escolhas distintas por parte dos autores, o que indicou o caráter singular de cada pesquisa.

Em relação ao tópico/descriptor “resultados”, dois caminhos foram seguidos: análise das vozes dos autores das teses e dissertações e análise das vozes dos professores-sujeitos, participantes das pesquisas. A análise das vozes dos autores das teses e dissertações teve por intuito responder ao segundo objetivo específico – identificar e compreender, em teses e dissertações brasileiras, as concepções de letramento digital e as dimensões do letramento digital valorizadas. Assim, verificou-se que a concepção de letramento digital se relaciona com a dimensão mais valorizada (em 23 dos 32 estudos analisados) – a dimensão operacional.

Já a análise das vozes dos professores-sujeitos buscou responder ao terceiro objetivo específico – identificar e descrever os Discursos que emergem das práticas pedagógicas dos professores de línguas sobre letramento digital. Dos Discursos Primários, quatro temas foram recorrentes: (1) a necessidade de conhecer operacionalmente a tecnologia; (2) a importância da tecnologia para o ensino; (3) a falta de inserção da tecnologia em sala de aula; e (4) o medo e receio de uso da tecnologia por parte dos professores. Nos Discursos Secundários, os temas

elencados foram: (1) consciência da importância da tecnologia, (2) resignificação de sentidos em relação à tecnologia, (3) fomento à criticidade e (4) tecnologia como instrumento à motivação.

No que tange ao quarto objetivo específico – apresentar e discutir a agenda de pesquisa brasileira contemporânea, a fim de indicar temas a serem pesquisados – foi possível perceber que a atual agenda de pesquisa se preocupa em fomentar formação inicial e continuada, a fim de auxiliar no desenvolvimento do letramento digital de professores de línguas, bem como incentivar novas identidades a partir da mudança de seus Discursos. Em contrapartida, as discussões sobre letramento digital indicam ênfase na dimensão operacional em detrimento das dimensões cultural e crítica. Com a delimitação da atual agenda, foi possível sugerir temas a serem pesquisados, preenchendo lacunas: (1) as três dimensões do letramento digital; (2) as relações de poder implicadas na tríade professor-estudante-tecnologia; (3) adaptabilidade e agência do professor de línguas.

Perante essas agendas apresentadas, acredito ser possível complementar os estudos na área de letramento digital e formação de professores de línguas, tanto no que se refere a novas discussões, quanto para implementação de práticas pedagógicas na sala de aula, cursos de formação de professores, diretrizes curriculares ou quiçá na orientação de políticas públicas.

Além disso, a metodologia escolhida também pode ser elencada como uma contribuição desta tese para a área de Linguística Aplicada, uma vez que a metanálise qualitativa apresenta-se como alternativa para sistematizar grande volume de informações e indicar caminhos ainda não percorridos. Nessa perspectiva, não se objetiva fazer generalizações sem que se perceba que os objetos do conhecimento são socialmente construídos em relações de poder.

Este trabalho analisou teses e dissertações. A respeito do *corpus* escolhido, cabe ainda uma observação: não se pretendeu fazer comparações entre as pesquisas, tampouco elencar hierarquias entre elas, uma vez que as partes que compõem cada tese e dissertação (objetivos, justificativas, fundamentações teóricas, metodologias e resultados) possuem o mesmo tratamento acadêmico, com respeito ao tempo e à profundidade teórico-analítica de cada pesquisa.

Em relação às fragilidades desta tese, destaco o olhar subjetivo da autora, que, a partir de sua visão de mundo e suas concepções teóricas, sistematizou as teses e dissertações em tópicos/descriptores, diferentemente, talvez, de outro olhar.

Para essa fragilidade, a visão de um segundo pesquisador auxiliaria tanto na organização dos descritores quanto na discussão teórica que norteou o estudo, o que poderia dar maior credibilidade aos temas encontrados e à agenda apresentada. Outra fragilidade diz respeito à dificuldade de se encontrar, na internet, teses e dissertações disponíveis na íntegra, o que resultou no descarte de muitas pesquisas. A agenda contemporânea brasileira poderia sofrer modificações quanto aos temas recorrentemente encontrados se mais pesquisas fossem incluídas no *corpus*.

Para futuras pesquisas sobre letramento digital e formação de professores de línguas, para além da nova agenda apresentada, sugiro uma metanálise qualitativa de artigos científicos, ensaios e resenhas sobre o tema, a fim de abranger, a partir de textos secundários, maior amplitude de estudos. Julgo também importante cotejar as agendas de pesquisas visualizadas com pesquisas empíricas sobre práticas situadas de letramento digital, próprias dos estudos do letramento, ou seja, a partir da perspectiva das práticas para o trabalho e no contexto do trabalho do professor de línguas.

Finalizo retomando a epígrafe de Machado de Assis que abriu este estudo: “Nem tudo tinham os antigos, nem tudo têm os modernos; com os haveres de uns e de outros é que se enriquece o pecúlio comum”. Essa epígrafe foi escolhida no sentido de orientar o trabalho docente e ressaltar que, embora haja constantes modificações na rotina, nas teorias, na conduta docente, o professor não precisa e não deve deixar de lado sua bagagem cultural e sua experiência em sala de aula, em detrimento de algo novo, como no caso das TDIC. Ao contrário disso, o professor pode agregar o conhecimento adquirido com o novo, levando ao ganho mútuo entre professor e aluno. Nesse sentido, em constante equilíbrio entre o antigo e o novo, o professor vai desenvolvendo seu letramento digital.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, set/dez, 2012, p. 57-82.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5 ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**. Columbia University, v. 109, n. 1, jan., 2007, p. 51-69.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs). **Situated Literacies**: reading and writing in context. New York: Routledge, 2000, p. 7-15.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOHN, H. I. Professor: a problematização de uma identidade. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (ogs.) **Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência**: CALL, Atividade e Complexidade. Pelotas: EDUCAT, 2012, p. 287-301.
- BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. D. L. **Políticas brasileiras de educação e informática**. 2000. Disponível em: <http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>; acesso em 27 jul. 2014.
- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 5ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRAGA, D. B. Tecnologia e participação social no processo de produção e consumo de bens culturais: novas possibilidades trazidas pelas práticas letradas digitais mediadas pela internet. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, jul/dez, 2010, p. 373-391.
- BRASIL. **Plano Nacional da Educação**. PNE/Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>; acesso em 27 jul. 2014.

BRASIL/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretariado de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL/SEMTEC. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretariado de Educação Básica, 2006 (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.

BRASIL/SEMTEC. **PCN + ensino médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

BUNZEN, C. Apresentação. In: STREET, B. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p. 7-11.

BUZATO, M. E. K. Letramentos Digitais e Formação de Professores. In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede, 2006, São Paulo. **Anais** do III Congresso Ibero-Americano EducaRede. São Paulo: CENPEC, 2006, p. 81-86.

BUZATO, M. E. K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** v.46, n. 1, jan./jun., 2007, p. 45-62.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto, 2009, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: CEFET-MG, 2009, 12p.

CARDOSO, T. M. L. **Interação verbal em aulas de línguas:** meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 a 2002. 2007. 436 f. Tese. (Doutorado em Didática) Universidade de Aveiro. Portugal. 2007.

CARDOSO, T.; ALARCÃO, I.; CELORICO, J. A. **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento.** Porto: Porto Editora, 2010.

CARMAGNANI, A. M. G. Impacto das novas tecnologias das identidades: o caso de cursos de línguas online. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs). **Práticas identitárias:** língua e discurso. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 157-170.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. Aproximación a La literacidad crítica. **Perspectiva.** v. 28, n. 2, jul/dez., 2010, p. 353-374.

CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise.** 2001. Disponível em: <http://metodologia.org/wp-content/uploads/2010/08/meta1.PDF>; acesso em: 23 jun. 2012.

CASTRO, A.A.; SACONATO, H.; GUIDUGLI, F; CLARK, OAC. **Curso de revisão sistemática e metanálise** [Online]. São Paulo: LED-DIS/UNIFESP; 2002. Disponível em: <http://www.virtual.epm.br/cursos/metanalise>; acesso em: 23 jun. 2012.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DAMICO, J.; BAILDON, M. Examining ways readers engage with websites during think-aloud sessions. **Journal of Adolescent and adult literacy**. v. 51, n. 8, nov., 2007, p. 254-263.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIONÍSIO, M. L. Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 44, dez. 2006, p. 41-67.

DIONÍSIO, M. L. Literacias em context de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Revista do Centro de Educação**. UFSM. v. 32, n. 1, 2007, p. 97-107.

DURRANT, C.; GREEN, B. Literacy and the new technologies in school education: meeting the L(IT)eracy Challenge? In: FEHRING, H.; GREEN, P. **Critical Literacy**. Austrália: Internacional Reading Association, 2001.

FEATHERSTONE, M. Localismo, globalismo e identidade cultural. **Sociedade e Estado** – Revista semestral de Sociologia. v. XI, n. 1, jan./jun., 1996.

FIORENTINI, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma CoP reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. G. S. (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 233-255.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. 2007. 341f. **Tese** (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2007.

FISCHER, A. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB v. 6, jan./abr. 2011, p. 79-93.

FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. L. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, jul./dez. 2010, p. 569-599

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

FREEBODY, P.; LUKE, A. A Literacy as engaging with new forms of life: the four role models. In: BULL, G.; ANSTEY, M. (Eds.) **The Literacy Lexicon**. 2ed. Sidney: Prentice Hall, 2003, p. 52-57.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2 ed. London/Philadelphia: The Farmer Press, 1999.

GEE, J. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, Newark. v. 8, n. 44, 2001, p. 714-725.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in Discourses**. 2ed. London/Philadelphia. 2004.

GEE, J. P. **A situated sociocultural approach to literacy and technology**. 2009. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/Approach%20to%20Literacy%20Paper.pdf>; acesso em: 2 set. 2014.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. Tradução: Álvaro Cabral. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research**. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

GLASS, G. Primary, secondary and meta-analysis of research. **The Educational Researcher**. 1976, p. 3-8.

GUTIÉRREZ, K. Developing a sociocultural literacy in the third space. **Reading Research Quarterly**. v. 43, n. 2, 2008, p. 148-164.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HATCH, M. J.; CUNLIFFE, A. L. **Organization theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives**. New York: Oxford University Press, 2006.

HEATH, S. B. **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HEEMANN, C. Formação de comunidades em ambientes virtuais de aprendizagem: transpondo limites e criando conexões. In: VETROMILLE-CASTRO, R.; HEEMANN, C.; FIALHO, V. R. (ogs.) **Aprendizagem de Línguas – a Presença na Ausência: CALL, Atividade e Complexidade**. Pelotas: EDUCAT, 2012, p. 83-107.

HUNT, M. **How science takes stock: the story of meta-analysis**. USA: Russell Sage Foundation, 1997.

JACOBS, G. E. The proverbial rock and hard place: the realities and risks of teaching in a world of multiliteracies, participatory culture and mandates. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, New York, v. 56, n. 2, 2012, p. 98-102.

JEWITT, C. Multimodality and Literacy in School classrooms. **Review of Research in Education**, Thousand Oaks, v. 32, n.1, 2008, p. 241–267.

JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. New Literacies in the context of brazilian historical social-economic inequality. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2014, p. 1-21.

KELLNER, D. **Technological revolution, multiple literacies and the restructuring of education in “Silicon literacies”**. Routledge, 2002, p. 154-159.

KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. (org) **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 39-68.

KLEIMAN, A. B. **Linguagem e letramento em foco: preciso ensinar letramento? Não posso ensinar a ler e a escrever?** 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em 10 de dez. 2012.

KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs) **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p. 75-92.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. v. 28, n. 2, jul./dez., 2010, p. 375-400.

KLEIMAN, A. B.; VIEIRA, J. A. O Impacto identitário das novas tecnologias da informação e comunicação (internet). In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J. & GRIGOLETTO, M. (Orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso**. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 119-132.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LANKSHEAR, C. **Literacy Studies in Education: disciplined developments in a post-disciplinary age**. 1999. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/literacystudies.html>; acesso em: 12 abr. 2013.

LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. Literacy and empowerment. In: LANKSHEAR, C.; GEE, J. P.; KNOBEL, M. **Changing literacies**. Philadelphia: Open University Press, 2002, p. 63-79.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Critical literacy and new technologies**. 1998. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/critlitnewtechs.html>; acesso em 4 abr. 2013.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Text-related roles of the digitally ‘at home’**. 2004. Disponível em: <http://everydayliteracies.net/files/roles.html>; acesso em 4 abr. 2013.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. **Digital Literacies**: policy, pedagogy and research considerations for education. 2005. Disponível em: <http://reocities.com/lanbeltalks/Oslo.pdf>; acesso em 12 abr. 2013.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling 'the new' in New Literacies. In: KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (eds.) **A new literacy sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v. 20, n. 2, jul./dez. 2012, p. 389-411.

LEFFA, V. J. Distributes agency in avatar-based learning. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. **New Literacies, New Agencies?** A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2014, p. 69-87.

LIMA, S. de C.; LIMA-NETO, V. de. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (orgs.) **Letramentos na Web**: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 47-57.

LOPES, A. L. M.; FRACOLLI, L. A. Revisão sistemática de literatura e metassíntese qualitativa: considerações sobre sua aplicação na pesquisa em enfermagem. **Texto, Contexto, Enfermagem**. Florianópolis, v. 17, n. 4, out-dez 2008, p. 771-778.

LOVATTO, P. A.; LEHNEN, C. R.; ANDRETTA, I.; CARVALHO, A. D.; HAUSCHILD, L. Meta-análise em pesquisas científicas – enfoque em metodologias. **Revista Brasileira de Zootecnia**. v. 36, suplemento especial, 2007, p. 285-294.

LUDWIG, C. **Making sense of literacy**. 2003. Disponível em: <http://www.alea.edu.au/documents/item/53>; acesso em: 12 abr. 2013.

LUKE, AI; FREEBODY, P. (Eds.) **Constructing critical literacies**. CressKill/NJ: Hampton Press, Inc., 1997.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: In: KLEIMAN, A. (org) **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 239-259.

MARCUSCHI, B. Apresentação: Múltiplas linguagens e suas práticas. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

MATENCIO, M. de L. M. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (orgs) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.93-105.

MOITA-LOPES, L. P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. O novo *ethos* dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fuidas. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (orgs.) **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 204-229.

MONTE MÓR, W. Investigating critical literacy at the university in Brazil. In: SOUZA, L.; ANDREOTTI, V. (eds.) **Critical literacy**: theory and practice, 2007, p. 41-51.

MONTE MÓR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (orgs.) **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 171-202

MONTE MÓR, W. The development of agency in a New Literacies Proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. **New Literacies, New Agencies?** A brasilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. New York, NY: Peter Lang Publishing, 2014a, p. 126-146.

MONTE MÓR, W. **Multiletramentos Escolares e Implicações para a Prática Pedagógica**. Santa Maria: UFSM, 4 set. 2014b. Palestra ministrada na III Jornada de Multiletramentos/ V Jornada de Popularização da Ciência/ II Encontro de Produção Textual.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

O'REILLY, T. **What is Web 2.0**: design patterns and business models for the next generation of software, 2005. Disponível em <<http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>> Acesso em 29 jul. 2014.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVAM K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas**: Novos Olhares. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 209-230.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996, p. 21-46.

PINTO, C. M. Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em Letras. **Atos de Pesquisa em Educação**. v.8, n.3, set./dez. 2013, p. 1033-1048.

PINTO, C. M.; FISCHER, A. O discurso sobre leitura e escrita de um estudante EaD em formação. **Calidoscópio**. São Leopoldo, v 12, n.2, jan./abr. 2014, p. 15-23.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>; acesso em: 16 out. 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, S. C. Do discurso à prática: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242f. **Tese** (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

ROJO, R. Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 7-9.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, jul/set, 2013, p. 919-939.

SCHEIFER, C. L. A virada espacial nos novos estudos de letramento: em busca do terceiro espaço. **Calidoscópio**. v. 12, n.1, jan/abr, 2014, p. 3-14.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I., FIAD, R. S. (orgs.) **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012, p. 282-303.

SNYDER, I. A new communication order: researching literacy practices in the network society. **Language and Education**, 2001, p. 117-131.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. Tradução Tradução: Marcelo E. K. Buzato e Ana Elisa Ribeiro. **Educação em Revista**. v.16, n.3, dez. 2010, p.255-282.

STERN, P. N.; HARRIS, C. C. Women's health and the self-care paradox: a model to guide self-care readiness. **Health Care for Women International**, v. 6, 1985, p.151–163.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Social Literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

STREET, B. What's 'new' in New Literacies Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current issues in comparative education**. Columbia Teachers College, Columbia University, v. 5, 2003, p. 77-91.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre letramento. Tradução Marcos Bagno. **Filologia linguística do português**. n. 8, 2006, p. 465-488.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TAROZZI, M. **O que é grounded theory?** Metodologia de pesquisa e de teoria fundamentada nos dados. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**. v. 66, n. 1, 1996, p. 60-92.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.) **Multiliteracies**: Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006, p. 09-37.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução: Pedrinho Guareschi et ali. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L.(orgs.) **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64.

WENGER, E; LAVE, J. **Communities of Practice**: learning, meaning, and identity. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 71 – 95.

ZIMMER, L. **Qualitative meta-synthesis**: a question of dialoguing with texts. J. Adv. Nurs. 2004. Fev; p. 311-318.

CORPUS DE ANÁLISE

ALVES, M. L. N. Caminhos e entraves para o sucesso de fóruns digitais pedagógicos. 2008. 154f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

BOHN, V. C. R. Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar a ferramenta da web 2.0. 2010. 157f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Linguísticos), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CABRAL, Z. A. Reconfigurações tecnológicas na escola: as práticas de letramento digital na visão dos professores. 2013. 193f. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2013.

CÂMARA, L. L. L. de M. Práticas de letramento digital de professores em formação: demandas, saberes e impactos. 2013. 159f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

CARVALHO, M. de. Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) e ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa – implicações na formação do professor. 2012. 229f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, São Paulo, 2012.

CORRÊA, E. F. Atividade de formação de tutores a distância: um estudo das regras e do letramento digital. 2011. 229f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DINIZ, A. C. F. Interação sala de aula de LE – Ciberespaço: entre a manutenção e a reconstrução de práticas discursivo-identitárias no contexto educacional. 2010. 174f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FAZIO, B. S. R. Aluno letrado, professor iletrado digitalmente? Reflexões sobre a docência de inglês em Cursos Superiores de Informática. 2008. 71f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERNANDES, A. A. A leitura de hipertexto: uma análise da prática pedagógica de um docente de Língua Inglesa em laboratório de multimídia em uma escola da cidade de Fortaleza-CE. 2009. 121f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

FISCHER, C. R. Formação tecnológica e o professor de inglês: explorando níveis de letramento digital. 2007. 218f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FRANÇA, M. M. de. O computador no ensino-aprendizagem presencial de língua inglesa para professores em formação. 2007. 76f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

FURTADO, R. N. M. Letramentos e práticas letradas: impactos na formação do professor de espanhol em um polo de educação a distância do interior do Ceará. 2011. 173f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

GALLARDO, B. C. Comunicação transnacional no Facebook: uma análise discursiva das identidades digitais de professores de língua estrangeira em formação. 2013.

220f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

IFA, S. A formação pré-serviço de professores de língua Inglesa em uma sociedade em processo de digitalização. 2006. 274f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

LANG, E. de L. O público e o privado: análise das contradições em um curso de leitura instrumental via Internet à luz da Teoria da Atividade. 2004. 151f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LAZARO, R. dos S. Leitura em meios virtuais: uma análise qualitativa do trabalho e desafios docentes. 2010. 103f. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

LIMA, S. de C. Letramentos e atividades on-line em ambiente virtual de aprendizagem. 2009. 126f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

MARQUES, G. de O. Tecnologia e Internet no ensino de língua estrangeira: avaliação discursiva de professores e alunos. 2006. 162f. **Dissertação** (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MEIRELES, A. J. Criando uma aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras. 2010. 245f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MELO, N. M. de F. S. Letramento digital de professores: avanços e limites do uso das tecnologias digitais em sala de aula. 2012. 78f. **Dissertação** (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2012.

MUNIZ, F. G. Letramentos e formação de professores em ambiente virtual: do escolar ao profissional. 2009. 105f. **Dissertação** (Mestrado em Linguagem e Ensino), Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2009.

NASCIMENTO, M. A. do. O computador no ensino-aprendizagem: sua presença e as representações de professores e gestores da Rede Pública. 2008. 144f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, S. T. de. O computador no curso de Letras: representações do professor pré-serviço. 2004. 110f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

PEREIRA, G. I. Letramento digital e professores de LE: formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula. 2009. 248f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009.

PERINA, A. A. As crenças dos professores de inglês em relação ao computador: coletando subsídios. 2003. 104f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PINEDA, A. M. Inclusão digital e gêneros digitais em cursos a distância. 2007. 176f. **Dissertação**. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RODRIGUES, G. dos S. O letramento digital do docente de Língua Materna e(m) suas representações sobre práticas de linguagem: que eventos são produzidos? 2013. 123f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2013.

SAITO, F. S. (Multi)Letramento(s) Digital(is) na escola pública: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino. 2011. 178f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

SANTOS, L. M. dos. Gêneros digitais na educação inicial do professor de Língua Inglesa como instrumentos de (trans)formação. 2012. 213f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.

SILVA, J. R. da. Letramento e formação pré-serviço: ensino de inglês no contexto virtual e presencial. 2010. 156f. **Dissertação** (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

SOUSA, J. H. X. de. Tecnologia e ensino de redação: uma experiência de uso do Google docs com professores e alunos de uma escola pública de Ibiapina – CE. 2011. 218f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. 244f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Uberlândia, Belo Horizonte, 2007.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Exemplo de relatório gerado com o *software* MaxQDA11 a partir do tópico/descritor “objetivos”

Documento	Código	Segmento	Data de criação	Página
2004_Lang_D	IDENTIFICAÇÃO\Título	O Público e o Privado: Análise das Contradições em um Curso de Leitura Instrumental via Internet à luz da Teoria da Atividade	20/10/2014 10:36:00	2
2004_Lang_D	IDENTIFICAÇÃO\Autor(a)	EDUARDO DE LUCCA LANG	20/10/2014 10:37:00	2
2004_Lang_D	IDENTIFICAÇÃO\Ano de defesa	2004	20/10/2014 10:37:00	2
2004_Lang_D	IDENTIFICAÇÃO\Instituição de realização	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	20/10/2014 10:36:00	2
2004_Lang_D	OBJETIVOS	Este estudo visa a apontar as contradições verificadas durante a prática conjunta no sistema de atividade formado pelos participantes do curso “Leitura Instrumental em Inglês via Internet II” (descrito no capítulo de Discussão dos Resultados), indicando suas peculiaridades e desdobramentos, e assim mapear seu estágio de desenvolvimento. Com isso, espero oferecer uma visão abrangente dos aspectos intrínsecos à atividade coletiva de realizar um curso on-line, contribuindo para a compreensão desse processo e oferecendo alternativas para sua evolução.	21/10/2014 09:58:00	20
2004_Lang_D	OBJETIVOS\Problema de pesquisa	Quais foram e como se manifestaram as principais contradições (Engeström, 1987) no decorrer da atividade? Como essas contradições afetaram a construção do senso de comunidade e o trabalho colaborativo no sistema de atividade?	21/10/2014 09:59:00	21

Apêndice 2 – Exemplo de relatório gerado com o *software* MaxQDA11 a partir do tópico/descriptor “justificativas”

Comentário	Documento	Código	Segmento	Data de criação	Página
	2003_Perina_D	IDENTIFICAÇÃO\Título	AS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE INGLÊS EM RELAÇÃO AO COMPUTADOR : coletando subsídios	15/10/2014 10:34:00	1
	2003_Perina_D	IDENTIFICAÇÃO\Autor(a)	Andrea Almeida Perina	15/10/2014 09:43:00	1
	2003_Perina_D	IDENTIFICAÇÃO\Ano de defesa	2003	15/10/2014 10:35:00	1
	2003_Perina_D	IDENTIFICAÇÃO\Instituição de realização	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	15/10/2014 10:35:00	1
práticas sociais exigem novas formas de comunicação. Novo ethos (Lankshear, Moita Lopes)	2003_Perina_D	JUSTIFICATIVAS	Nas últimas décadas, a sociedade contemporânea tem se favorecido do desenvolvimento tecnológico que, anteriormente, fazia parte da ficção e, atualmente, encontra-se incorporado ao nosso cotidiano por meio da produção de bens e serviços.	15/10/2014 10:42:00	15
Uso das tecnologias implica em mudanças no comportamento das pessoas.	2003_Perina_D	JUSTIFICATIVAS	O computador, por meio da Internet e de suas ferramentas e serviços de comunicação, tais como: o correio e os murais eletrônicos, as salas de bate-papo, as home pages, pode ser responsável por novos processos comunicativos. Ele propicia novas formas de produzir conhecimento e, portanto, implica mudanças também no que concerne à educação.	15/10/2014 10:42:00	15

Apêndice 3 – Exemplo de relatório gerado com o *software* MaxQDA11 a partir do tópico/descriptor “metodologias”

Documento	Código	Segmento	Data de criação	Página
2004_Oliveira_D	IDENTIFICAÇÃO\Título	O COMPUTADOR NO CURSO DE LETRAS: representações do professor pré-serviço	3/11/2014 15:46:00	2
2004_Oliveira_D	IDENTIFICAÇÃO\Autor(a)	SILVIO TADEU DE OLIVEIRA	3/11/2014 15:46:00	2
2004_Oliveira_D	IDENTIFICAÇÃO\Ano de defesa	2004	3/11/2014 15:46:00	2
2004_Oliveira_D	IDENTIFICAÇÃO\Instituição de realização	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	3/11/2014 15:46:00	2
2004_Oliveira_D	METODOLOGIA	Considerando a natureza do problema que gerou esta investigação e levou às questões que pretendo averiguar, optei por interpretar momentos vivenciados na sala de aula em seu contexto real, embasado nos conceitos de Johnson (1992) e Stake (1998), os quais me permitem caracterizar esta pesquisa como sendo um estudo de caso instrumental de curta duração.	3/11/2014 18:20:00	48
2004_Oliveira_D	METODOLOGIA	Este estudo de caso se caracteriza como sendo de curta duração, pelo fato do período de coleta de dados ter sido de aproximadamente dois semestres, e instrumental, devido ao meu interesse particular em compreender a utilização do computador mediando atividades de leitura em aulas de língua inglesa em um curso de Letras, tendo como foco investigativo as reações dos alunos diante do uso da máquina e suas representações sobre ensino e aprendizagem da língua e sobre o uso do computador na sala de aula.	3/11/2014 18:22:00	50
2004_Oliveira_D	METODOLOGIA	Este estudo foi realizado em uma faculdade particular no interior do estado de São Paulo que oferece, além do curso de Licenciatura Plena em Português e Inglês, cursos de Pedagogia e de Administração de Empresas. São cursos noturnos, sendo que o de Letras tem duração de 3 anos, com uma carga horária total de 2.460 horas, das quais 582 são destinadas a disciplinas que envolvem Língua Inglesa.	3/11/2014 18:22:00	50
2004_Oliveira_D	METODOLOGIA	A pesquisa foi realizada no período entre outubro de 2001 e maio de 2002, durante as aulas de leitura instrumental (Módulos I e II), inseridos ao final da disciplina Língua Inglesa II e ao início da disciplina Língua Inglesa III, respectivamente.	3/11/2014 18:23:00	50

Apêndice 4 – Exemplo de relatório gerado com o *software* MaxQDA11 a partir do tópico/descritor “quadro teórico de referência”

Documento	Código	Segmento	Data de criação	Página
2006_Ifa_T	QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA\Concepção de Letramento digital	Apropriar-se criticamente dos recursos tecnológicos é, no meu entender, superar a contradição como mencionada por Freire (1970), porque superar significa ir além do reconhecimento da existência de ferramentas tecnológicas e da utilização delas feita pelas grandes empresas e sociedades. Apropriar-se criticamente requer a existência de agentes sociais participantes; ou seja, homens que através da práxis autêntica (reflexão e ação), deixem de ser consumidores de tecnologia e transformem o mundo.	4/11/2014 11:31:00	39
2006_Ifa_T	QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA\Concepção de Letramento digital	Segundo Sampaio e Leite (2000:25), Ao trabalhar com os princípios da TE [Tecnologia Educacional], o professor estará criando condições para que o aluno, em contato crítico com as tecnologias da/na escola, consiga lidar com as tecnologias da sociedade sem ser por elas dominado. Este tipo de trabalho só será concretizado, porém, na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização (ou seja, por que e para que utilizá-las), quanto em termos de conhecimentos técnicos (ou seja, como utilizá-las de acordo com a sua realidade).	4/11/2014 15:33:00	41
2006_Ifa_T	QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA\Concepção de Letramento digital	Além disso, trabalhar com qualquer recurso tecnológico requer um entendimento de seus códigos e linguagens. Assim como precisávamos entender a linguagem escrita para sermos cidadãos, há algum tempo atrás (Freire, 1992; Kleiman, 1995), há, com o advento de novas tecnologias, outras linguagens a serem aprendidas.	4/11/2014 15:33:00	42

Apêndice 5 – Exemplo de relatório gerado com o *software* MaxQDA11 a partir do tópico/descritor “resultados e discussão”

Documento	Código	Segmento	Data de criação	Página
2007_França_D	RESULTADOS E DISCUSSÃO\Formação de professores	Com base na discussão apresentada e no quadro anterior é possível inferir que as representações dos participantes no sobre o uso do computador no ensino-aprendizagem presencial de língua inglesa, nesse momento, podem ser resumidas da seguinte maneira: o computador é uma ferramenta de pesquisa prática que pode proporcionar acesso veloz a muitas informações, mediando o processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos. Para os participantes, o computador, visto como instrumento de acesso à informação passa a ser percebido como ferramenta, instrumento de pesquisa.	6/11/2014 21:43:00	61
2007_França_D	RESULTADOS E DISCUSSÃO\Formação de professores	A participante Helen, que em momentos anteriores compreendia o computador como uma ferramenta importante devido ao seu caráter inovador e de praticidade no que diz respeito ao acesso à informação frente às outras ferramentas utilizadas no processo ensino aprendizagem de língua inglesa, mantém, ao término da segunda tarefa, o mesmo posicionamento diante do assunto em questão	6/11/2014 21:44:00	62
2007_França_D	RESULTADOS E DISCUSSÃO\Formação de professores	Felipe confirma suas representações iniciais, afirmando que o computador amplia a quantidade de informações; contudo, acrescenta que o fato de o computador proporcionar maior velocidade de acesso às informações, mostrando-se como uma ferramenta importante à pesquisa, não pode servir para que se ignore a existência de outras fontes de pesquisa, como livros, revistas, jornais.	6/11/2014 21:44:00	62
2007_França_D	RESULTADOS E DISCUSSÃO\Formação de professores	A participante Nanda mudou suas representações iniciais, mencionando que e o uso do computador no ensino poderia ajudar na ampliação de seus conhecimentos, deixando de se caracterizar como método. Nanda considera que a inclusão do computador no ensino aprendizagem de língua inglesa no contexto presencial exerce papel de facilitador no processo ensino-aprendizagem, pois possibilita rápido acesso a uma maior quantidade de informações e auxilia na produção e no desenvolvimento das atividades	6/11/2014 21:45:00	63

Pesquisa parcialmente financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq), como parte do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), processo 19124-12-0, na Universidade do Minho, Braga - Portugal, no período de março a junho de 2013.