



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LETRAS
FRENTE ÀS IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL**

CAMPINA GRANDE

JULHO DE 2020

MICHAEL GOUVEIA DE SOUSA JÚNIOR

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LETRAS
FRENTE ÀS IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa.

CAMPINA GRANDE

JULHO DE 2020

S725f

Sousa Júnior, Michael Gouveia de.

Formação continuada de professores de letras frente às implicações do letramento digital/Michael Gouveia de Sousa Júnior. - Campina Grande, 2020.

153f : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa".

Referências.

1. Formação de Professores. 2. Formação Continuada. 3. Letramento Digital. I. Costa, Marco Antônio Margarido. II. Título.

CDU 377.8(043)

MICHAEL GOUVEIA DE SOUSA JÚNIOR

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LETRAS
FRENTE AS IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO DIGITAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovado em: 30/07/2020

Banca examinadora

Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa – UFCG
(Orientador)

Prof. Dr. Fábio Marques de Souza – UEPB
(Membro interno)

Profa. Dra. Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita
(Examinadora) – UEPB

Profa. Dra. Sinara de Oliveira Branco
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por sua misericórdia, sua justiça, seu amor e por tudo o que Ele tem feito e ainda fará em minha vida e através dela.

À minha família, em especial, minha mãe, Lúcia Helena dos Santos e minha avó, Irene Costa e Santos por toda a ajuda, paciência e preocupação que tiveram/têm por mim durante toda minha vida.

Aos meus amigos, principalmente, Silmara Pereira de Lima, Sheila Pereira de Lima, Lucienne Pereira de Lima, Laiza Mendes Lima, Ana Lúcia Costa Teberge e sua família e Kézia Silva que sempre me ajudaram, apoiaram e me suportaram no decorrer de nossos longos anos de amizade.

Aos professores que tive ao longo de minha vida, representados nas pessoas de Maria Madalena Lopes Faustino, Karyne Soares Duarte Silveira, Marília Bezerra Cacho Brito, Denise Lino de Araújo, Maria Augusta Gonçalves de Macêdo Reinaldo e ao meu paciente e competente orientador, Marco Antônio Margarido Costa, grandes responsáveis pela escolha que fiz na área das Letras, e pelos êxitos oriundos dela.

Também externo minha gratidão aos professores Fábio Marques de Souza, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita e Sinara de Oliveira Branco pela composição da banca avaliadora que muito ajudou com o trabalho de refinamento para que esta pesquisa pudesse ficar melhor.

E, por fim, não posso deixar de agradecer muito a um grupo de pessoas que foi essencial para o meu crescimento como estudante de pós-graduação, pesquisador, professor e pessoa, aos meus estimados colegas e amigos da linha 3, ensino de línguas e formação docente, da turma de 2018, Camila Brito, Rickison Cristiano, Danielly Macêdo, Larissa Almeida, Wellington Barbosa, Heloisa Costa, Isabel Cristina, Jéssica Rodrigues, Kátia Bezerra, Sabrina Silva e Carla Daniela Régis.

A todos, o meu mais sincero muito obrigado!

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2. PARADIGMAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LETRAMENTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	16
2.1 Mudança paradigmática e formação de professores	16
2.2 Formação de professores nos paradigmas tradicional e complexo	18
2.2.1 Paradigma tradicional	18
2.2.2 Paradigma complexo	22
2.3 Letramento	25
2.3.1 Letramento digital	29
2.3.2 Síntese histórica sobre o letramento digital	29
2.3.3 Definições de letramento digital	31
2.4 Letramento digital e suas implicações na formação de professores	34
2.4.1 Formação de professores e a construção de conhecimento	37
2.4.2 Aprendizagem ubíqua	40
2.4.3 Aprendizagem ao longo da vida	44
2.5 Síntese teórica	47
3. A TRAJETÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	49
3.1 Caracterização da pesquisa	49
3.1.2 Abordagem	49
3.1.3 Natureza	50
3.2 Classificação quanto aos objetivos	50
3.3 Participantes e local da pesquisa	51
3.4 Procedimentos metodológicos e descrição dos instrumentos	52
3.4.1 Entrevista	53
3.5 Categorização dos dados	55
4. PROFESSORES DE LETRAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS	57
4.1 Formação continuada de professores como um processo exterior ao professor	57
4.1.1 Significado de formação continuada de professores	57
4.1.2 Características da formação continuada de professores	65
4.1.3 a postura de um professor formador em relação à sua formação continuada	73

4.2 Formação continuada de professores como um processo de construção de conhecimento originado no professor	81
4.2.1 As implicações das novas tecnologias/letramento digital na formação continuada de professores formadores	81
4.2.2 A postura de um professor formador frente às novas tecnologias digitais	90
4.2.3 As ações de ampliação da formação continuada desenvolvidas por professores formadores em função das novas tecnologias digitais	101
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	121
APÊNDICES	130

RESUMO

Este estudo parte do entendimento de que a sociedade moderna é caracterizada por mudanças em diversos aspectos, muitas delas em função das emergentes tecnologias digitais. Assim, acreditamos que a formação de professores é um desses aspectos e que tem sido modificada para atender as demandas que se apresentam na conjuntura atual. Em função disso, estabelecemos as seguintes perguntas de pesquisa: Que entendimentos de formação continuada de professores os docentes de letras apresentam? Que características os docentes de letras atribuem à formação continuada de professores? e quais movimentos de construção de conhecimento são mobilizados por professores de letras frente ao letramento digital?. Para responder esses questionamentos, o seguinte objetivo geral foi estabelecido: Investigar a formação continuada de professores de letras frente às implicações do letramento digital. E, especificamente, foi pretendido (I) Identificar o entendimento de formação continuada apresentado por professores de letras; (II) Evidenciar os movimentos de construção de conhecimento mobilizados por professores de letras em decorrência do letramento digital; (III) Analisar o entendimento de formação continuada e os movimentos de construção de conhecimento mobilizados por professores de letras. No que concerne à metodologia, esta pesquisa é um estudo de caso e de natureza qualitativa (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; WILLIAMS; CHESTERMAN, 2009), pois tem como *corpus* de análise as informações obtidas pela realização de uma entrevista com professores da Unidade Acadêmica de Letras, de uma universidade pública do interior do Nordeste, entre os meses de junho e outubro de 2019. Com relação ao aparato teórico que fundamenta o trabalho e norteia nossa análise e discussão, utilizamos as contribuições de Thomas Kuhn (1994), Freire e Leffa (2013), Imbernón (2011), Freitas (2010), Behrens (2007), Pereira (2007), entre outros, cujas discussões permeiam a problematização da formação de professores; Vianna et al. (2016), Rezende (2016), Kersch e Silva (2012), Araújo e Pinheiro (2014), Soares (2010), entre outros pesquisadores que nos proporcionam uma reflexão sobre o que é letramento e suas implicações para a sociedade; Vieira (2013), Freitas (2010), Buzato (2006), Xavier (2005), Santaella (2013) etc., que evidenciam o que é letramento digital, suas implicações e outras formas de aprendizagem. Com base na análise realizada, foi possível perceber que a formação continuada é entendida como um processo caracterizado pelo estudo contínuo, pela percepção das características do local de atuação do professor, pelas mudanças que nele ocorrem e pelo desenvolvimento de estratégias que auxiliem o professor a entender e a adaptar-se à sua realidade. No que tange às tecnologias digitais e suas implicações na formação docente, verificou-se, segundo os dados, modificação na dinâmica de acesso e compartilhamento de informações e conhecimento, retirando do professor e da academia o monopólio do saber; conscientização por parte dos professores da necessidade de (re)avaliar sua prática e o entendimento de que os aparatos tecnológicos são ferramentas, isto é, meios para alcançar objetivos pré-estabelecidos. E, por fim, a análise revela que os principais processos utilizados pelos participantes para ampliar sua formação frente à tecnologia digital são o estudo e o uso dos dispositivos tecnológicos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação continuada. Letramento digital.

ABSTRACT

This study starts from the understanding that modern society is characterized by changes in several aspects, many of them due to the emerging digital technologies. Thus, we believe that teacher education is one of these aspects and that it has been modified to satisfy the demands presented by the current conjuncture. Because of this, the following research questions were established: What understandings of continuing teacher education do letter professors present? What characteristics do letter professors attribute to the continuing education of teachers? and what movements of knowledge construction are mobilized by letter professors due to digital literacy?. To answer these questions, the following general objective was established: To investigate the continued training of letters professors in the face of the implications of digital literacy. And, specifically, it was intended (I) to identify the understanding of continuing education presented by letters professors; (II) To highlight the movements of knowledge construction mobilized by letters professors due to digital literacy; (III) To analyze the understanding of continuing education and the movements of knowledge construction mobilized by letters professors. Regarding the methodology, this research is a case study of qualitative nature (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; WILLIAMS; CHESTERMAN, 2009), because it has as corpus of analysis the information obtained by the application of an interview with professors from Academic Unit of Letters, from a public university in the interior of the Northeast, between June and October of 2019. Regarding the theoretical support that underlies the work and guide our analysis and discussion, we used the contributions of Thomas Kuhn (1994), Freire and Leffa (2013), Imbernón (2011), Freitas (2010), Behrens (2007), Pereira (2007), among others, whose discussions permeate the problematization of teacher education; Vianna et al. (2016), Rezende (2016), Kersch e Silva (2012), Araújo e Pinheiro (2014), Soares (2010), among other researchers who provided us with a reflection on what literacy is and its implications for society; Vieira (2013), Freitas (2010), Buzato (2006), Xavier (2005), Santaella (2013) etc., which show what digital literacy is, its implications and other forms of learning. Based on the analysis of data, it was possible to perceive that continued education is understood as a process characterized by continuous study, by the perception of the characteristics of the professor's place of action, by the changes that occur in it and by the development of strategies that help the professor to understand and get adapted to his reality. With regard to digital technologies and their implications in teacher education, according to the data, there was a change in the dynamics of access and sharing of information and knowledge, removing from the professor and university the monopoly of knowledge; awareness by teachers of the need to (re)evaluate their practice and the understanding that technological apparatus are tools, that is, means to achieve pre-established objectives. Finally, the analysis revealed that the main processes used by participants to expand their training in the face of digital technology are the study about it and the use of technological devices.

Keywords: Teacher education. Continued formation. Digital literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Características e etapas da modelagem	20
Figura 2: Características da abordagem tecnicista	21
Figura 3: Características das formações inicial e continuada no paradigma tradicional	21
Figura 4: Tipos de aprendizagem na era tecnológica	45
Figura 5: Características da aprendizagem ubíqua	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características da formação de professores no Paradigma emergente	24
Quadro 2: Processos de formação do conhecimento	42
Quadro 3: Questionário <i>online</i> enviado aos professores	52
Quadro 4: Entrevista realizada com os professores formadores	54

LISTA DE SIGLAS

AU – Aprendizagem ubíqua;
EP – Educação permanente;
FD – Formação docente;
LD– Letramento digital;
LE – Língua Estrangeira;
LI – Língua Inglesa;
NT – Novas tecnologias;
PC– Paradigma complexo/da complexidade;
PT – Paradigma tradicional
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
TIC – Tecnologia da informação e comunicação;
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade atual tem passado por diversas mudanças em função da criação, ascensão e implementação das novas tecnologias nos mais diversos aspectos, setores e instituições que a compõem. Por causa disso, as relações entre os indivíduos e as suas práticas de comunicação, aquisição de informação e de conhecimento também têm sido modificadas, resultando no desenvolvimento de outras formas de comunicar, atuar e construir saberes por meio da língua.

Nessa perspectiva, Imbernón (2011) assevera que a evolução da sociedade em seus mais diversos aspectos também tem proporcionado modificações nas formas de agir e pensar de seus indivíduos. Segundo o autor, essas metamorfoses são consequências da era tecnológica, principalmente, dos avanços ocorridos nos novos aparatos de comunicação e de acesso à informação.

Seguindo esse pensamento, Marzari (2014) afirma que essas mudanças trouxeram inúmeras possibilidades para o processo de construção do conhecimento, bem como para os indivíduos nele envolvidos. Nesse contexto, a pesquisadora corrobora com Imbernón (2011) no que concerne às alterações dos indivíduos e especifica que os professores, frente a esse cenário, assumem novas posturas e novos papéis.

Diante desse quadro de transformações, o autor ressalta que os setores da sociedade, como as instituições de ensino (básico e superior) e também o processo de formação de professores (inicial e continuado), não podem permanecer estagnados, ou seja, eles precisam ser (re)configurados de acordo com o conjunto de acontecimentos trazidos pelo século XXI que demandam uma sociedade mais tecnologizada, participativa e integrada.

Nesse contexto de renovações para o século XXI, Perrenoud (2002) afirma que a formação de professores é um processo que demanda escolhas e que estão fundamentadas nas concepções de sociedade e de ser humano de determinada localidade. Levando isso em consideração mais as constantes modificações sociais ocorridas em função do avanço das novas tecnologias, o autor assevera que a formação docente precisa ser repensada. E nessa conjuntura, Imbernón (2011) conflui com as afirmações de Perrenoud (2002) no que concerne às mudanças

trazidas pelo novo século e suas implicações para a formação de professores que já não atende às demandas desse novo contexto.

Nessa linha de pensamento, Marzari e Leffa (2013) afirmam que a formação de professores(as) torna-se um processo ainda mais complexo e, segundo Marzari (2014), em função dessa complexidade, é demandado dos(as) professores(as) uma formação continuada capaz de lhes proporcionar a apropriação crítica das novas tecnologias para o seu contexto de trabalho, ou seja, saber utilizá-las com objetivos e finalidades pré-estabelecidos nos espaços de ensino e aprendizagem. Diante desse contexto, Imbernón (2011) ressalva que o desenvolvimento dessas novas habilidades deve perpassar o quadro de conhecimentos pedagógico, científico e cultural dos professores(as).

Para tanto, o processo de formação de professores(as) deve objetivar a preparação de um(a) docente capaz de promover mudanças de caráter individual e coletivo, que saiba discernir o que precisa ser feito diante das várias situações, além do conhecimento referente aos procedimentos que deverá utilizar. Para que isso ocorra, Perrenoud (2002) assevera que os professores precisam desenvolver posturas necessárias para a construção de saberes e competências características do século XXI, como a prática reflexiva que é uma demanda das sociedades em transformação.

Por meio dessa prática, os docentes desenvolvem as capacidades de inovar, negociar e regular suas ações, refletindo sobre sua experiência gerando, assim, novos saberes. Além disso, ela impulsiona a participação desses profissionais no debate político a respeito da educação em todas as esferas, ampliando as discussões para as finalidades das instituições de ensino e seus programas, democratizando a cultura, os saberes, dentre outros aspectos que são perpassados pelos aparatos tecnológicos.

Nessa perspectiva, a formação docente precisa começar a ser alicerçada no desenvolvimento de estratégias, como a capacidade de tomar decisões para o processamento, sistematização e comunicação das informações, formando indivíduos dotados de mais conhecimentos, habilidades e atitudes reflexivas diante das novas tecnologias (IMBERNÓN, 2011).

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, Marzari (2014) afirma que a formação de professores necessita ser repensada em função das novas tecnologias, para que isso ocorra, em sua opinião, é necessário considerar o letramento digital

que requer uma avaliação mais reflexiva e crítica das posturas desses profissionais. Em função disso, Araújo e Pinheiro (2014) chamam a atenção para a importância da discussão acadêmica sobre o letramento digital que, segundo eles, não pode ser negligenciada, pois a linguagem e as práticas desenvolvidas por meio dela perpassam as mais diversas situações cotidianas através das novas tecnologias digitais. Por isso, Monte-Mor (2017) ressalta a importância de discutir a expansão das reflexões a respeito do digital e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, enxergamos ser necessário que haja uma discussão a respeito do entendimento e do uso das potencialidades que as tecnologias atuais podem oferecer aos professores(as). No entanto, Araújo e Pinheiro (2014) asseveram que a exploração dessas novas tecnologias no meio acadêmico tem sido tímida e isso ocorre em decorrência de seus usos que são restritos a eventos como a troca de *e-mails*, edição e formatação de textos etc., não levando em consideração que, fora das instituições de ensino, há uma considerável variação de práticas sociais que acontecem por meio dos aparatos tecnológicos¹.

Por partilhar de uma compreensão semelhante, Monte-Mor (2017) também defende mais espaço nas pesquisas acadêmicas para compreender como os indivíduos constroem, compartilham e interpretam sentidos por meio das práticas de uso da linguagem perpassadas pelas tecnologias digitais. Assim, de acordo com Araújo e Pinheiro (2014), é possível inferir que essa variedade de práticas adentra as instituições de ensino e influenciam o processo de formação de professores a lidar, cada vez mais, com o desenvolvimento de novas habilidades e posturas.

Em relação à necessidade de ampliar os estudos sobre o letramento digital, além do que já foi apresentado até agora, há uma motivação pessoal para o desenvolvimento deste estudo. Enquanto graduando do curso de Letras Inglês, fui integrante de um curso de extensão que objetivava oferecer uma formação continuada para professores da educação básica sobre a utilização de redes sociais no ensino de línguas.

Após o término desse curso, comecei a refletir sobre o ambiente de estudo no qual eu estava situado e percebi que, durante as aulas da graduação, as

¹ Principalmente no momento atual, ano de 2020, no qual o mundo tem enfrentado a pandemia da covid 19 que tem demandado o isolamento social físico entre as pessoas e a manutenção da comunicação, dos trabalhos e do ensino e aprendizagem proporcionados pelos dispositivos tecnológicos digitais.

tecnologias digitais tinham muito pouco espaço. Desde então, tenho pensado sobre o porquê do não uso, de como a formação continuada é entendida pelos professores de Letras e o que eles fazem para ampliar sua formação em decorrência do avanço dos aparatos tecnológicos digitais.

Nessa linha de pensamento, as seguintes perguntas de pesquisa foram elaboradas: Que entendimentos de formação continuada de professores os docentes de letras apresentam? Que características os docentes de letras atribuem à formação continuada de professores? e quais movimentos de construção de conhecimento são mobilizados por professores de letras frente ao letramento digital?

No intuito de responder às perguntas apresentadas, foi estabelecido o objetivo geral de investigar a formação continuada de professores de letras frente às implicações do letramento digital. E, especificamente, foi pretendido (I) Identificar o entendimento de formação continuada apresentado por professores de letras; (II) Evidenciar os movimentos de construção de conhecimento mobilizados por professores de letras em decorrência do letramento digital; (III) Analisar o entendimento de formação continuada e os movimentos de construção de conhecimento mobilizados por professores de letras.

Diante desses objetivos e por visar fornecer reflexões sobre a formação de professores formadores² frente ao letramento digital, esta pesquisa está inserida no contexto dos estudos da Linguística Aplicada (LA) que têm por interesse os fenômenos e as práticas sociais atravessadas pela linguagem, essa sempre entendida pela perspectiva de seus usuários e de forma processual, consoante Moita Lopes (1996). Nesse sentido, ao obter resposta(s) para as perguntas apresentadas, esperamos que este estudo possa contribuir para a área de estudos citada também no estímulo à discussão acadêmica sobre o letramento digital e suas implicações para o processo de formação de professores de Letras.

Para tanto, iniciamos esta pesquisa abordando, no Capítulo 2, a contextualização referente às mudanças ocorridas na sociedade, especificamente, na formação de professores. Sumarizamos o contexto histórico sobre formação docente (FD) no Brasil, apresentamos contribuições acerca do que significa a

² Entendemos que todo professor é formador, mas, neste trabalho, estamos nos referindo, especificamente, ao professor do curso de licenciatura em letras. Por isso fazemos uso da expressão professor formador.

formação desses profissionais e suas tipologias e, por fim, relacionamos a FD às características demandadas pelo desenvolvimento do letramento digital (LD).

Apresentamos também considerações a respeito dos estudos do letramento e suas definições, especificamente, o LD. Ainda nessa etapa, expomos um breve percurso histórico sobre o LD, relacionamos diferentes concepções trazidas por pesquisadores da área, suas implicações na formação docente, na aprendizagem e na aquisição do conhecimento e abordamos também as aprendizagens ao longo da vida e ubíqua.

No Capítulo 3, expomos para o leitor a metodologia da pesquisa, isto é, sua caracterização quanto à natureza e classificação, o contexto no qual o estudo ocorreu, os sujeitos que participaram da pesquisa, além dos instrumentos de geração de dados. Após essa exposição, no Capítulo 4, analisamos os dados gerados que foram divididos em duas macro categorias. E, por fim, evidenciamos as considerações finais a respeito de nosso estudo.

2. PARADIGMAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LETRAMENTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neste capítulo, são expostos os fundamentos teóricos que embasam o presente estudo. Ele está dividido em dois principais eixos. O primeiro refere-se à mudança paradigmática que caracteriza os fenômenos sociais e a formação de professores nos paradigmas tradicional e complexo, baseadas nas contribuições de pesquisadores como Thomas Kuhn (1994), Freire e Leffa (2013), Imbernón (2011), Freitas (2010), Behrens (2007), Pereira (2007), entre outros, cujas discussões problematizam a formação docente.

E o segundo eixo apresenta os estudos e concepções do letramento, do letramento digital e suas implicações para a FD, das aprendizagens ao longo da vida e ubíqua e dos movimentos de construção do conhecimento, trazendo as contribuições propostas por Boeres (2018), Vianna et al. (2016), Rezende (2016), Araújo e Pinheiro (2014), Vieira (2013), Kersch e Silva (2012), Freitas (2010), Soares (2010), Buzato (2006), Cope e Kalantzis (2005), Xavier (2005), dentre outros.

2.1 Mudança paradigmática e a formação de professores

Para abordar mudança paradigmática é necessário entender o que é paradigma, por isso tomamos como norteador o entendimento estabelecido por Thomas Kuhn (1994). De acordo com esse autor, paradigma é o termo utilizado para designar ou fazer referência a padrões que são compartilhados e usados para entender e explicar os aspectos da realidade. E a partir desse entendimento de realidade, uma estrutura e sistematicidade são estabelecidas, implicando na criação de axiomas e conceitos que norteiam discursos e teorias, legitimando, por sua vez, determinada maneira de compreender o mundo e os seres que nele há (MORIN, 2000).

Partindo dessa ideia, Moraes (1997) e Behrens (2007) afirmam que, ao longo da história, a sociedade foi influenciada por diferentes paradigmas, sendo muitos deles oriundos do fazer científico, em variadas áreas do conhecimento, determinando, dessa forma, as concepções que os indivíduos têm a respeito do mundo e da sociedade que integram, dialogando com o que foi afirmado por Kuhn (1994) e Morin (2000).

De acordo com Freire e Leffa (2013), as tensões, contradições, mudanças e as incertezas da atual sociedade demandam que haja uma revisão das definições e dos conceitos vigentes, na possibilidade de encontrar soluções mais apropriadas para as peculiaridades do contexto e momento atuais nos quais todos estão inseridos. Nessa perspectiva, os autores afirmam que as reformas do pensamento e da maneira de entender os fenômenos sociais fazem-se necessárias, reconhecendo que a complexidade é uma característica inata ao ser humano e que, em função disso, ele precisa de respostas que o ajudem a compreender melhor a vida e seus aspectos com mais densidade.

Nesse sentido, os autores dialogam com Morin (2000), que também enxerga a necessidade da reforma do pensamento e afirma que ela ocorre por meio do conhecimento complexo, isto é, da articulação e organização das informações sobre o mundo, da percepção e concepção do contexto, do global (todo e partes), do multidimensional e da complexidade, características essenciais para a compreensão defendida por Freire e Leffa (2013).

Para tanto, é preciso entender que quando determinada percepção do real é mantida, ao longo de dado espaço de tempo, um paradigma também é, conforme foi defendido por Moraes (1997) e Behrens (2007). No entanto, quando essa perspectiva já não é mais capaz de responder adequadamente às necessidades e/ou inquietações do momento, novos referenciais são buscados e um novo paradigma começa a emergir.

De acordo com essa perspectiva, Moraes (1997) afirma que uma adaptação cultural à nova realidade permeada pelo surgimento de um novo paradigma faz-se necessária e ressalta que apenas o reconhecimento da mudança não é suficiente. Também é preciso que ações sejam concretizadas de forma que atendam às características da realidade e sociedade atuais.

Nessa linha de pensamento, Freire e Leffa (2013) ressaltam que cada época teve e evidenciou os valores, crenças³, princípios e pressupostos que caracterizam a sociedade, inclusive, os paradigmas de construção e divulgação do conhecimento. E, nesse sentido, assim como a evolução da humanidade e da sociedade é dinâmica, complexa e constante, a evolução do conhecimento também é. Ela está

³ Crenças são formas de pensamento resultantes das experiências vividas, interpretadas e (re)significadas por meio das quais é possível construir uma realidade e decodificar o mundo e os fenômenos que dela fazem parte (BARCELOS, 2006 *apud* SOUZA; SANTOS, 2019).

sempre mudando com o objetivo de compreender a realidade, na medida em que a percepção da mesma é mantida ou alterada. Diante disso, os autores enfatizam a necessidade de novas ações que vão em direção ao cenário emergente, concordando com Moraes (1997).

Nesse contexto, Moraes (1997), Behrens (2007) e Freire e Leffa (2013) defendem uma transformação paradigmática que permita aos sujeitos uma melhor decodificação do que os cerca, por meio de referenciais que se mantêm ou se modificam em função do que eles entendem por realidade. Diante dessas considerações, Behrens (2007) afirma que os diferentes paradigmas também influenciaram o campo da educação e, conseqüentemente, o processo de formação de professores.

Dessa forma, os paradigmas educacionais passaram a ser entendidos, como: abordagem conservadora fundamentada na racionalidade cartesiana proposta por Newton e a abordagem inovadora baseada no reconhecimento da totalidade, complexidade, interconexão e da interdependência entre os processos conforme é defendido por Morin (2000). Diante do que foi apresentado, pensamos ser importante evidenciar que não estamos defendendo uma sobreposição paradigmática, e nem pretendemos fazer isso, pois acreditamos que há, em ambas as concepções, características importantes para o processo de formação de professores. Dito isso, apresentamos, a seguir, considerações a respeito do processo de formação docente nos paradigmas tradicional e complexo.

2.2 Formação de professores nos paradigmas tradicional e complexo

Nesta subseção do texto, apresentamos como a formação de professores é entendida de acordo com os paradigmas tradicional e complexo.

2.2.1 Paradigma tradicional

O paradigma tradicional é um conjunto de pressupostos e conceitos que influenciou e ainda influencia a construção de conhecimentos. Nesse sentido, a formação de professores, de acordo com Behrens (2007), é caracterizada pela abordagem enciclopédica que demanda grande acúmulo e reprodução de

conhecimento, o distanciamento entre teoria e prática e o domínio dos conteúdos por parte dos professores que são entendidos e também regidos por especialistas em determinados conceitos e estrutura disciplinar.

Segundo Moraes (1997), esse paradigma foi formulado por meio da adesão das ideias propostas por Descartes e Newton que fundamentaram o modelo cartesiano-newtoniano que foi fixado como a maneira de entender e produzir saberes, de acordo com Morin (2000), em função do trajeto da história europeia a partir do século XVII, que foi o berço de eventos que mudaram o desenvolvimento da humanidade. Nesse sentido, Moraes (1997) afirma que esse entendimento paradigmático é resultado da associação de diferentes formas de pensamento e de eventos como a Revolução científica, o Iluminismo e a Revolução industrial.

Tanto Moraes (1997) quanto Behrens (2007) afirmam que esse modelo e seus processos de qualificação objetivavam a atualização, a qualificação e o aprimoramento dos profissionais, implicando no entendimento da formação de professores como treinamento e/ou capacitação para o desenvolvimento de determinadas atividades, possibilitando-lhes mais eficiência no desempenho de seus afazeres para a obtenção de resultados uniformes.

Freire e Leffa (2013), por sua vez, afirmam que esse paradigma entende a formação de professores como um processo uniforme dividido em dois aspectos, a saber: formação inicial e continuada. A formação inicial é caracterizada pelo fato de os formandos não atuarem como profissionais, pois estão em um momento destinado à preparação para a futura prática, o que Wallace (1991), Moraes (1997), Behrens (2007) e Pereira (2007) denominam de distanciamento entre teoria e prática, uma característica da formação docente frente ao paradigma tradicional.

A formação continuada, no entanto, caracteriza-se pelo início do exercício profissional autônomo que se configura sob a responsabilidade do próprio profissional que se supõe estar em atualização constante. Segundo Behrens (2007), essa atualização significa acúmulo de saberes dissociados da prática e o aprimoramento de técnicas para a realização de atividades isoladas, características dos cursos de formação de curta duração que não levam em consideração o contexto específico da atuação docente (CELANI, 2002).

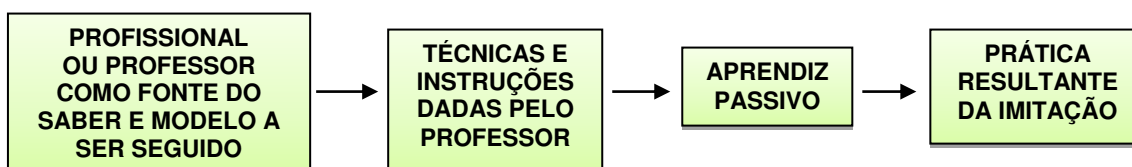
Em uma linha de pensamento semelhante à das autoras, Nóvoa (2019) assevera que a formação continuada é diferente dos cursos de formação complementar, pois esses ocorrem fora da realidade no qual o docente está

inserido. Para o autor, a formação continuada deve se desenvolver no local onde a profissão acontece ou é exercida, levando em consideração as suas características e particularidades.

Nessa linha de preparação dissociada do contexto docente, abordamos dois dos processos que nortearam a formação de professores nesse paradigma na segunda metade do século XX, o treinamento e o tecnicismo. Segundo Behrens (2007) e Pereira (2007), o “treinamento” era a concepção que caracterizava a formação dos profissionais no período pós Revolução Industrial, entre eles os professores, e visava atender às demandas dos meios de produção de bens da época por meio do processo de modelagem.

A modelagem ou modelo manual é um dos três processos de profissionalização descritos por Wallace (1991). Segundo o autor, nessa perspectiva de formação, o conhecimento residia no profissional experiente, nesse caso, o professor. Assim, o aprendizado ocorre por meio da imitação/modelagem das práticas do docente e pelo seguimento de seus conselhos e instruções pelos discentes. A seguinte figura representa a ordem dos acontecimentos nesse processo.

Figura 1: Características e etapas da modelagem.



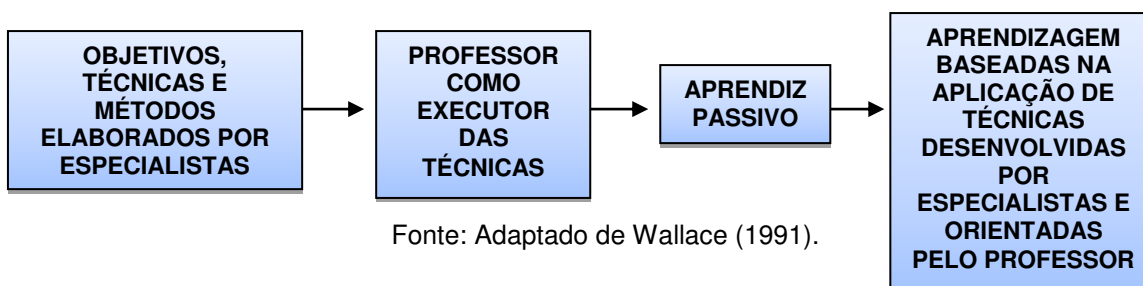
Fonte: adaptado de Wallace (1991).

Conforme representado na figura 1, era entendido que o saber fazer dos docentes lhes garantia o saber ensinar. E, dessa maneira, o aprendiz era formado de acordo com os moldes estabelecidos previamente. Como fora afirmado, esse contexto de formação foi oriundo da Revolução Industrial e que, de acordo com Behrens (2007), proporcionou o desenvolvimento da competência técnica (tecnicismo) nos âmbitos acadêmico e empresarial em função da necessidade da preparação de mão de obra qualificada.

Sobre essa competência, Wallace (1991) denomina o enfoque do tecnicismo como um modelo de ciência aplicada e afirma que esse foi o processo tradicional e prevalente no século XX para a formação de profissionais, no caso deste trabalho,

os professores. Segundo o autor, o fundamento desse modelo está nas descobertas do empirismo científico dos séculos XIX e XX e na aplicação (uso) correto das técnicas para atingir objetivos pré-determinados por especialistas. Nesse sentido, todo o processo de aprendizagem gira em torno do uso de técnicas e materiais específicos planejados por terceiros que não fazem parte do contexto da sala de aula (MORAES, 1997). Como ilustra a figura 2 abaixo.

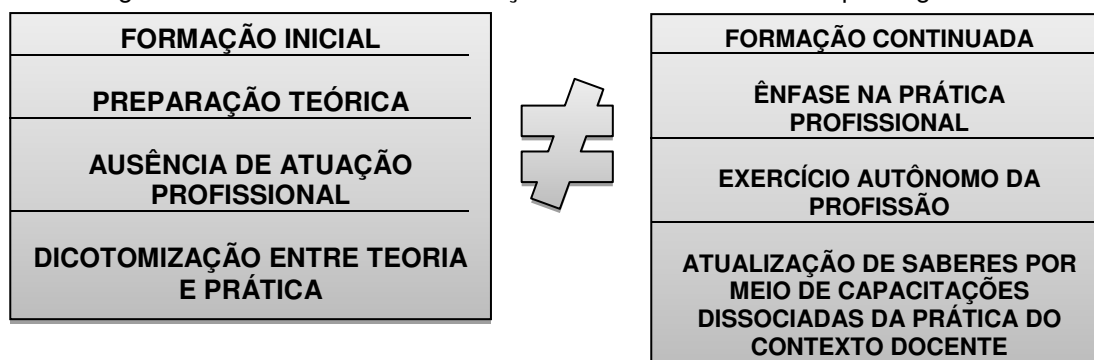
Figura 2: Características da abordagem tecnicista.



Como pode ser verificado na figura 2, o modelo tecnicista de formação tem a figura do professor como um instrutor/executor das técnicas planejadas e codificadas em materiais didáticos. Esses materiais e seus objetivos são produzidos por pessoas consideradas especialistas em uma área específica. A teoria é sobreposta a prática e essa é entendida apenas como um momento de aplicação das técnicas previamente expostas e assimiladas pelos discentes.

Nessa perspectiva, as formações são baseadas e identificadas por sequências temporais lineares, ou seja, são processos estanques e sequenciais com início e fim pré-estabelecidos. Nesse sentido, a formação inicial deve ser finalizada para que então a formação continuada possa ser iniciada e desenvolvida, como ilustra a figura 3 abaixo.

Figura 3: características das formações inicial e continuada no paradigma tradicional



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Diante das considerações expostas, ressaltamos que a formação de professores é um processo complexo, concordando com Marzari e Leffa (2013) e não pode ser dicotomizado em dois grandes eixos, teoria e prática. Nesse sentido, gostaríamos de expor nossa concordância com Morin (2000) sobre as especializações e qualificações disciplinares do paradigma tradicional que geraram avanços e progressos, mas de forma dispersa e fragmentada. Por isso, acreditamos em um processo de formação docente que articula a teoria e a prática e que promove a capacidade de compreensão dos contextos, das globalidades e da complexidade.

2.2.2 Paradigma complexo

O paradigma complexo/emergente reconhece a diversidade de formas na produção dos conhecimentos, a experiência dos sujeitos e os conflitos sobre o entendimento de um mesmo objeto de estudo. Nesse sentido, os conhecimentos científicos e os não científicos integram, segundo o autor, uma ecologia dos saberes que nunca estão completos/acabados e são articulados por sujeitos que investem ou identifiquem-se com eles (LOPES, 2013).

Nessa perspectiva, e sobre o novo paradigma na educação, é proposta uma visão diferente, pautada na criticidade, reflexão, transformação, interconexão entre abordagens e na multiplicidade de abrangências. Nesse contexto, o paradigma complexo objetiva superar a visão linear, lógica e uniforme para dar lugar as conexões e interconexões, apresentando um novo entendimento a respeito do homem, da sociedade e do mundo (MORIN, 2000; BEHERENS 2007; FREIRE; LEFFA, 2013).

Diante desse cenário de transformações, Behrens (2007) assevera que a formação de professores deixa de ser entendida como um processo uniforme e finalizado e passa a receber um caráter contínuo fundamentado no desenvolvimento dos sentidos crítico, reflexivo e transformador, demandando que o fazer pedagógico seja rearticulado ao invés de ser um processo dualista e reducionista. Nesse sentido, Freire e Leffa (2013) afirmam que se faz necessária uma concepção renovada para a formação de professores que permita a compreensão e o questionamento dos paradigmas sociais que regem a ela e o meio social de maneira mais crítica, reflexiva e profunda.

Diante dessa necessidade, Imbernón (2011) defende que a nova era, perpassada por mudanças constantes, demanda um professor diferente e que assuma novas competências profissionais no quadro de seus conhecimentos pedagógico, científico e cultural. Assim, ressaltamos que os processos de formação docente, de acordo com Perrenoud (2002), precisam preparar os professores para a incerteza, para as mudanças e também para perceber as características de cada situação, demandando deles a reflexão na e para a atuação, valorizando o processo para que, dessa forma, possam desenvolver o elo necessário entre a teoria e a prática durante toda a carreira docente defendido por Wallace (1991), Celani (2002) e Pereira (2007).

Nessa linha de pensamento, Imbernón (2011) ressalta que a formação precisa proporcionar mudanças e transformações nas atitudes, valores e funções que seus sujeitos atribuem a figura do professor, preparando-os também para a continuidade de seus estudos durante toda vida em função das constantes mudanças que ocorrem na sociedade, características que não eram apresentadas no paradigma tradicional.

A atuação e a formação dos professores deixam de ser limitadas a um caráter tecnicista, passando a englobar as práticas e concepções que os guia a realizá-las. Assim, Imbernón (2011) assevera que a formação de professores passa a ser fundamentada na reflexão de seus sujeitos a respeito de sua prática e de todos os aspectos que a compõem, resultando na constante autoavaliação de suas habilidades, atitudes e valores.

Sobre a reflexão na formação docente, Wallace (1991) apresenta o modelo reflexivo que é composto por dois tipos de conhecimento, recebido e experienciado, sendo ambos de igual relevância. O conhecimento recebido envolve os elementos oriundos da pesquisa científica que embasam os conteúdos intelectuais necessários para o exercício da profissão, nesse caso, da docência.

Já o conhecimento experienciado é composto pelas experiências do indivíduo adquiridas durante o exercício de sua prática profissional/pedagógica. Nesse contexto, o autor ressalta que os conhecimentos citados não são sobrepostos, ou seja, não há a atribuição de maior importância a um conhecimento em detrimento de outro, como no paradigma tradicional. Ambos são necessários para uma prática reflexiva que culmina na competência profissional/pedagógica mais efetiva.

Corroborando com essa perspectiva, Imbernón (2011) e Nascimento (2014) recomendam que a formação docente seja contínua e leve em consideração as experiências do contexto de atuação do professor, linha de pensamento defendida também por Nóvoa (2019). Nesse contexto, de acordo com esses atores, a ampliação do entendimento de que as localidades e identidades estão em constantes mudanças, o desenvolvimento de habilidades para lidar com o desconhecido e o incerto, características citadas por Morin (2000), são aspectos que as instituições de ensino e a formação de professores não podem mais ignorar. Levando isso em consideração, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 1: características da formação de professores no paradigma emergente

FORMAÇÃO DE PROFESSORES
AUSÊNCIA DA DICOTOMIZAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA
CONSIDERAÇÃO DAS MUDANÇAS, DAS INCERTEZAS E DO DESCONHECIDO
PROFESSOR REFLEXIVO QUE TEORIZA A PRÁTICA E PRÁTICA A TEORIA
CONSIDERAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO DE ATUAÇÃO

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, é possível afirmar que a formação de docentes é perpassada por diferentes concepções teóricas e paradigmáticas e que cada uma delas teve sua importância. No entanto, reconhecemos que uma mudança é necessária e que a formação de professores necessita de novos norteadores para atender a realidade atual, concordando com Celani (2002) e Nóvoa (2019), quando defendem uma formação baseada na fruição de ideias, constantes trocas de experiências e ações e na reflexão originada da prática em sala de aula, reconhecendo o ambiente de exercício da profissão docente como o lugar de ressignificação dos saberes teóricos e científicos.

Diante dessas considerações, compartilhamos da posição de Perrenoud (2002), Celani (2002) e Nóvoa (2019) sobre a formação docente. Entendemos que esse processo precisa ser norteado em uma aprendizagem baseada na problematização e reflexão do contexto de atuação do professor, como também defende Wallace

(1991) ao ressaltar a importância do conhecimento experienciado, levando em consideração as surpresas, sucessos, fracassos dentre outros aspectos, proporcionando, dessa forma, a aproximação da teoria com a prática, pondo um fim na ideia de que o processo de formação de professores tem que ser dicotômico.

E nessa linha de pensamento, a seguir, apresentamos considerações a respeito dos estudos do letramento e suas implicações para as questões sociais, em especial, para o processo de aprendizagem e de formação de professores.

2.3 Letramento e suas pluralidades

Diante do exposto até então, reconhecemos que os estudos do letramento reforçam a necessidade de pautar discussões, no viés do paradigma emergente, que ofereçam mais possibilidades de diferentes entendimentos a respeito do processo de educação e, nesse caso, sobre o processo de formação de professores.

Para entender as implicações dos estudos do letramento, é necessário entender também o seu conceito. De acordo com Soares (2010), a palavra letramento foi incorporada ao vocabulário das áreas da educação e das ciências linguísticas no Brasil a partir da segunda metade da década de 1980 do século XX. Por se tratar de um termo até então desconhecido, a autora afirma que novas palavras surgem ou velhas palavras ganham novos sentidos pela necessidade de explicar novos fatos, ideias e formas de compreensão a respeito dos fenômenos sociais que emergem e foi isso o que aconteceu com a incorporação descrita.

O sentido atribuído à palavra letramento atualmente surge da tradução do vocábulo *literacy*, da língua inglesa. Segundo Soares (2010), *literacy* tem sua etimologia fundamentada no Latim, no qual o radical *littera* significa letra e o sufixo *cy* significa a condição, estado ou fato de ser algo. Kersch e Silva (2012) também afirmam que letramento é um vocábulo derivado da palavra inglesa *literacy* que etimologicamente significa o estado, condição ou qualidade de ser educado no sentido de ser capaz de utilizar a leitura e a escrita em práticas sociais.

Nesse contexto, ao levar em consideração essa etimologia, Soares (2010) e Kersh e Silva (2012) afirmam que *literacy* designa o estado ou a condição que assume o indivíduo que adquire as habilidades de ler e escrever e asseveram que nesse conceito está implícito o entendimento de que essas habilidades acarretam

implicações sociais, culturais, políticas, dentre outras ao indivíduo ou grupo social que aprende a utilizá-las.

Corroborando esse entendimento, Rezende (2016) afirma que a palavra letramento começou a ser utilizada para designar as novas demandas das práticas de leitura e escrita, já que não existia um vocábulo específico para esse uso no português brasileiro. De acordo com a autora, as práticas de ler e escrever eram diretamente relacionadas ao conceito de alfabetização.

Diante disso, Vianna et al. (2016) afirmam que a década de 1980 marcou o início dos estudos sobre letramento no Brasil. Esses estudiosos ainda asseveram que o conceito de letramento surgiu no meio acadêmico com o objetivo de separar os estudos sobre as implicações sociais da linguagem escrita dos estudos sobre alfabetização. Por causa disso, em contexto brasileiro, segundo Kersch e Silva (2012), a palavra letramento passou a integrar o vocabulário das áreas da educação e dos estudos linguísticos, sendo utilizada pela primeira vez por Kato em 1986.

Assim, é possível afirmar que Viana et al. (2016) e Rezende (2016) dialogam, pois ressaltam que os estudos do letramento no Brasil, durante as últimas décadas do século XX, eram vistos sob a perspectiva do conceito de alfabetização, o que acabou limitando, à época, a densidade que os estudos sobre a temática emergente poderiam alcançar.

Nesse contexto de analogia entre letramento e alfabetização, Ribeiro (2009) afirma que a partir do surgimento do conceito de letramento, a dicotomia entre “alfabetizado x analfabeto” começou a ser superada, pois diferente do processo de alfabetização, o processo de letramento entende as habilidades por uma perspectiva social por meio de graus que mudam gradativamente negando, dessa forma, o grau zero que corresponderia ao sujeito analfabeto.

Na perspectiva do letramento, Ribeiro (2009) assevera que o sujeito letrado é o indivíduo capaz de dominar minimamente os recursos da língua escrita em diferentes contextos. Esse entendimento é reforçado pelo fato de o letramento poder ser desenvolvido a partir do contato com os diferentes contextos sociais em função das demandas cotidianas. Portanto, o termo letramento possui um conceito amplo que impossibilita o estabelecimento de uma definição que se adeque a todos os lugares, tempos e/ou contextos cultural e político.

E por levar em consideração os diversos contextos e demandas sociais, Ribeiro (2009) afirma que não há limites para o processo de letramento, pois ele se

desenvolve em função das infinitas necessidades que os indivíduos apresentam na sociedade, fazendo com que seu horizonte sempre esteja em expansão. Nessa perspectiva, a autora ainda ressalta que os processos de letramento (PL) são mais amplos e fazem parte de instituições diversas que são perpassadas por diferentes concepções sociais, corroborando com Street (2006 apud KERSCH; SILVA, 2012), que começou a expandir os horizontes da discussão sobre a temática ao asseverar que os PL não estão somente limitados a determinadas instituições, como a escola e suas ações pedagógicas.

De acordo com Kersch e Silva (2012), os estudos contemporâneos têm entendido o letramento como um conjunto de realizações de práticas de leitura e escrita como práticas discursivas que desempenham diversas funções, sempre ligadas aos contextos sociais nos quais se desenvolvem. Nessa linha de pensamento, Vianna et al. (2016) asseveram que o letramento é uma atividade humana, ou seja, uma prática social localizada nas interações interpessoais desenvolvidas pelos sujeitos que compõem a sociedade.

Por isso, Vianna et al. (2016) afirmam que os estudos sobre letramento estão pautados em uma abordagem sócio histórica e cultural que entendem que as práticas de leitura e escrita são constituídas de formas situadas em e/ou por instituições e práticas sociais. Sendo possível compreender que o letramento é a capacidade de utilizar as habilidades linguísticas de leitura e escrita para suprir as necessidades demandadas pelos mais diversos contextos da sociedade da qual o indivíduo faz parte, constituindo-se em um movimento sempre crescente e horizontal.

Diante dessas considerações, Soares (2010, p. 18) define o letramento como o “estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” No entanto, a pesquisadora explica que o surgimento da palavra letramento ocorreu em função da necessidade de entender a nova realidade social e suas exigências as quais só podem ser respondidas por meio do uso social da leitura e da escrita, diferenciando-se do conceito de alfabetização, proporcionando uma mudança paradigmática nos estudos linguísticos e da educação.

Nesse sentido, Marzari (2014) apresenta um entendimento similar ao de Soares (2010), ao afirmar que o letramento é um processo de aquisição e desenvolvimento das capacidades de linguagem utilizadas nas diferentes práticas

sociais, não podendo ser limitado apenas ao conhecimento dos códigos que compõem uma determinada língua. Em outras palavras, as pesquisadoras concordam que o letramento é um processo e que envolve o uso das habilidades linguísticas para fins sociais e que essa capacidade difere do reconhecimento dos códigos linguísticos, denominado por Soares (2010) como alfabetização.

Nessa perspectiva, Buzato (2006) assevera que o letramento é um conjunto de práticas sociais e culturais que possuem sentidos e objetivos específicos e que estão inseridas num determinado grupo social, determinando sua coesão e identidade. Para o autor, as práticas que compõem o letramento são adquiridas em eventos coletivos perpassados pelas habilidades de leitura e escrita, ressaltando as diferenças entre os contextos socioculturais. Nessa linha de pensamento, Buzato (2006) compartilha do entendimento exposto por Soares (1999) sobre o caráter social do letramento e ressalta que seu desenvolvimento ocorre por meio do uso da leitura e escrita em eventos coletivos. Nessa perspectiva, o pesquisador defende que o indivíduo letrado é aquele que além de conhecer também pratica diferentes formas de fala, leitura e escrita constituídas sócio-historicamente para atender e interpretar as informações trazidas pelas mais diversas situações sociais.

Diante do que foi exposto, salientamos que ao levar em consideração o aspecto social, é possível entender que o letramento vai além das habilidades de codificação e decodificação, ou seja, sua essência está no uso dessas habilidades para suprir as demandas que a sociedade faz delas, em um movimento contínuo de interação que culmina na modificação, aperfeiçoamento e ampliação do conhecimento.

Dito isso, defendemos o entendimento do letramento como um conjunto de habilidades utilizadas para suprir demandas sociais que, por sua vez, proporciona implicações na maneira de compreender a língua, sua funcionalidade e finalidade. Dessa forma, compreendemos que o processo de formação de professores que ensinam línguas também é influenciado por essa perspectiva, no sentido de que ensinar e aprender uma língua não mais se limita ao viés da leitura e escrita como codificação e decodificação de códigos linguísticos, pelo fato disso não ser mais suficiente na sociedade atual. Pois ela demanda de seus indivíduos um variado repertório de habilidades perpassadas pela linguagem, que transcendem as práticas de ler e escrever nos moldes da alfabetização. Exposto isso a respeito do

letramento, em seguida, apresentamos o subtópico que aborda o letramento digital (doravante LD).

2.3.1 Letramento digital

Nesta subseção são evidenciadas contribuições teóricas a respeito do LD. As informações são organizadas da seguinte maneira: (i) síntese histórica sobre o LD, (ii) definições e (iii) as implicações do LD na formação de professores.

2.3.2 Síntese histórica sobre o LD

De acordo com Belshaw (2011 *apud* ARAÚJO; PINHEIRO, 2014), o termo letramento digital é uma consequência da realização de vários estudos situados em diferentes épocas e contextos. Segundo ele, esse termo sempre esteve relacionado à visualidade proporcionada pelos aparatos midiáticos e pelos meios tecnológicos de comunicação produzidos pela e para a sociedade. Para o autor, é necessário entender os diferentes momentos pelos quais o LD passou, além da influência de outros termos para que ele fosse concebido enquanto tal.

Segundo Araújo e Pinheiro (2014), o primeiro momento é o final da década de 1960, quando surge o termo letramento tecnológico criado em função do desenvolvimento tecnológico dos países mais desenvolvidos à época. Seu conceito era baseado nas necessidades políticas e econômicas do período e focava nas habilidades de como lidar com as tecnologias, excluindo o olhar voltado para a conscientização das implicações dos usos dessas tecnologias para a sociedade.

Nesse sentido, levando em consideração as necessidades políticas e econômicas, Ribeiro (2009) assevera que um dos grandes marcos para o avanço tecnológico foi a criação do computador, primeiramente para fins militares, em meados do século XX como consequência da disputa tecnológica entre países durante a II Grande Guerra Mundial. De acordo com a autora, após a guerra, esse aparelho ganhou outras funções, tamanhos mais compactos e acessibilidade por pessoas leigas em programação e linguagem de computador que ocorre com mais ênfase no estágio da década de 1990.

Encerrada a década de 1960, ocorre o segundo momento que foi marcado pelo surgimento do termo letramento informacional, na década de 1970. Com o

passar dos anos, esse termo passou por adaptações e deixou de ser entendido como um conjunto de habilidades, passando a ser concebido como a capacidade crítica e reflexiva por meio das atitudes do sujeito para com a informação, naquela época, também acessível através das novas tecnologias. Nesse segundo estágio, é possível perceber que o letramento da década de 1970 levou em consideração características que estão além das habilidades de manuseio das novas tecnologias, por exemplo, seu uso para adquirir informações de forma crítica, selecionada, além da postura reflexiva.

O terceiro momento, por sua vez, é representado pelo surgimento do computador pessoal na década de 1980. Esse evento proporcionou a criação do termo letramento computacional. Seu conceito abarcava desde habilidades e conhecimentos sobre tecnologias à compreensão das características físicas e funcionais do computador, além da utilização das habilidades de leitura e escrita demandadas para o manuseio dessa ferramenta.

Em seguida, surge o quarto momento que é caracterizado pelos eventos e avanços tecnológicos ocorridos na década de 1990. Nesse período, os letramentos passaram a ser entendidos como estado e não mais como um conjunto de processos derivados dos constantes avanços ocorridos na sociedade, por exemplo, o tecnológico. Diante disso, o termo letramento computacional começou a entrar em desuso, abrindo espaço para surgimento do letramento TIC⁴ em função do avanço tecnológico e do seu uso para fins comunicativos.

Mais adiante, ao final do século XX e início de século XXI, com o avanço das comunicações digitais e a popularização da internet, Araújo e Pinheiro (2014), baseados em Belshaw (2011), asseveram que os estudiosos e teóricos do letramento fizeram diversas discussões para estabelecer novos e diferentes termos dos que já tinham sido apresentados até então. O objetivo deles era designar as práticas sociais ocorridas a partir do uso dos emergentes aparatos tecnológicos e do termo “letramento digital” que foi o mais consagrado pelas literaturas da área de estudos do letramento.

Mesmo sendo consagrado pela literatura dos estudos do letramento, o LD e sua definição enfrentam problemas, assim como os termos já citados enfrentaram. Araújo e Pinheiro (2014) evidenciam duas problemáticas a esse respeito. A primeira

⁴ Letramento da tecnologia da informação e comunicação.

é a ênfase nas habilidades de lidar com as tecnologias em detrimento das práticas sociais que as envolvem, ou seja, a supervalorização das habilidades técnicas e/ou instrumentais concernentes ao manuseio das novas tecnologias. A segunda é uma definição focada na habilidade linguística de escrever, ressaltada por concepções de LD trazidas por estudiosas como Soares (2002) e Ribeiro (2009).

Diante do exposto até então, é possível afirmar que o termo “letramento digital” passou e tem passado por diferentes significações em função dos avanços das tecnologias de diferentes épocas como também pelas práticas sociais proporcionadas e modificadas por eles. Nesse sentido, Ribeiro (2009) afirma que as novas tecnologias (NT) e os meios de comunicação proporcionaram outras formas de contato e interação entre os sujeitos através da leitura e da escrita em telas⁵. E diante disso, a autora conclui que a apropriação das NT recebe o nome de “letramento digital”.

As várias significações também são consequências das influências arregimentadas por termos como letramento tecnológico, informacional, computacional, entre outros que surgiram em momentos distintos e sempre na tentativa de preencher as lacunas deixadas por seus antecessores, por exemplo, as definições surgidas nas décadas de 1980 e 1990 que contemplaram aspectos como habilidades de leitura e escrita, práticas sociais e fins comunicativos, algo que não pôde ter sido feito pelas definições das décadas anteriores, já que não dispunham do mesmo desenvolvimento tecnológico.

Evidenciadas as informações sobre o percurso histórico do LD, a seguir, é apresentado o tópico responsável por abordar as definições referentes ao termo “letramento digital”.

2.3.3 Definições de Letramento Digital

De acordo com Boeres (2018), a concepção de LD surgiu no final do século XX, especificamente em 1997, com a publicação do livro *Digital Literacy* escrito por Paul Gilster. Segundo a autora, Gilster concebe o LD como a habilidade de entendimento e de uso de informações disponíveis em uma diversidade de fontes digitais. Xavier (2011) corrobora a posição de Gilster, quando afirma que o LD é o

⁵ Segundo Ribeiro (2009), os computadores não são os únicos instrumentos de acesso digital. Ela cita exemplos como os celulares, classificados de mídias móveis.

domínio das funções e ações, ou seja, habilidades necessárias ao indivíduo para utilização dos dispositivos digitais, por exemplo, computador, celular, caixas eletrônicos etc., que promovem o acesso às diversas informações.

Souza (2007), por sua vez, expõe duas definições de LD (restritas e amplas) utilizadas para categorizar as demais definições em função de dois critérios: a habilidade instrumental e as práticas sociais. De acordo com a autora, as definições restritas entendem o LD por uma perspectiva instrumental, ou seja, deixam de levar em consideração os aspectos sociais das novas tecnologias. Já as definições amplas entendem o LD como um conjunto de práticas construídas social e culturalmente.

Nesse contexto, Freitas (2010) assevera que as definições apresentadas por Souza (2007) não conseguem conceber o LD de forma isolada, ou seja, a autora evidencia que o LD é constituído de ambas as características. Nessa perspectiva, o sujeito letrado digitalmente tanto possui o conhecimento funcional e instrumental das tecnologias digitais, quanto o conhecimento crítico sobre o uso delas, uma vez que elas são utilizadas para a realização de práticas sociais.

Em síntese, é possível afirmar que as definições apresentadas acima concebem o LD por perspectivas distintas, mas considerando o que foi asseverado por Freitas (2010), sozinhas elas estabelecem concepções incompletas. Assim, só é possível conceber o LD enquanto tal quando se leva em consideração que para utilizar as tecnologias digitais, é necessário determinado conhecimento instrumental, como também é essencial saber a razão do uso e qual prática social demanda essas habilidades.

Xavier (2005), levando em consideração as definições restritas apresentadas por Souza (2007), concebe o LD como a realização de práticas de leitura e escrita em moldes diferentes dos tradicionais (livros), ou seja, através dos suportes digitais como a tela do computador. Ribeiro (2009) corrobora com Xavier ao afirmar que o LD é a nomeação atribuída à ampliação da diversidade de usos das habilidades de escrita e leitura em ambientes digitais.

Nesse contexto, Xavier (2005) e Ribeiro (2009) partilham do entendimento de Soares (2002), ao apresentarem uma definição que protagoniza o uso das habilidades de leitura e escrita ocorridas por meio das tecnologias digitais (TD). Soares (2002) ainda ressalva que o LD não é apenas um conjunto de habilidades

instrumentais, mas um estado/condição resultante da apropriação das TD pelos sujeitos.

Diante dessa perspectiva, Freitas (2010) e Souza (2007) dialogam com as definições expostas acima. A primeira entende que o LD é um conjunto de práticas das quais o cidadão se utiliza para compreender e utilizar as informações a sua disposição de maneira crítica e estratégica em formatos variados por meio de instrumentos, como computador e internet. Souza concebe o LD como um conjunto de práticas e habilidades necessárias para atuar técnica e linguisticamente face às novas tecnologias em um situado contexto social.

Gilster (1997 apud FREITAS, 2010) e Buzato (2006) enfatizam as contribuições de Freitas, Souza e Xavier. O primeiro autor concebe o LD como a habilidade de não apenas entender, mas também de usar as informações providas pelas TD em diferentes formatações. E o segundo entende que o LD é um conjunto de práticas e habilidades que se combinam para suprir demandas específicas em ambientes eletrônicos ou geograficamente situados.

Assim, é possível asseverar que as definições apresentadas convergem no sentido de entender que o LD não é concebido apenas no nível de habilidades técnicas ou de práticas sociais, e sim a partir da junção desses entendimentos que se complementam na tentativa de designar práticas cada vez mais marcadas pelo avanço das TD.

Nesse sentido, o LD pode ser entendido como uma variação do processo de letramento. De acordo com Xavier (2005), ele surge em função do advento das novas tecnologias digitais, por exemplo, o computador e a internet. Seu desenvolvimento tem trazido diversas mudanças na vida social e tem demandado que os cidadãos desenvolvam comportamentos e raciocínios específicos para lidar com os variados contextos da sociedade contemporânea.

Por fim, Vieira (2013) afirma que o LD tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores como consequência das diversas mudanças proporcionadas pelas novas tecnologias digitais nas formas de comunicação entre os indivíduos, nos gêneros textuais e também nas formas de estabelecer contato com esses gêneros. Por causa disso, é demandado que os sujeitos desenvolvam e assumam uma postura pedagógica que ultrapasse os limites físicos das instituições de ensino (XAVIER 1999 apud BOERES, 2018).

Apresentadas as definições concernentes ao termo “letramento digital”, ressaltamos nossa concordância com entendimento de LD na perspectiva de um conjunto de habilidades que envolvem tanto o conhecimento técnico quanto a consciência sobre a finalidade que deve ser atribuída ao uso dos recursos digitais diante das demandas impostas pela sociedade atual.

Exposto isso, a seguir, apresentamos considerações a respeito das implicações do LD no processo de formação de professores.

2.4 Letramento Digital e suas implicações na formação de professores

Com o desenvolvimento das novas tecnologias, muitos aspectos da sociedade e da vida dos indivíduos que a compõem mudaram. Entre eles está o processo de formação de professores. Nessa perspectiva de mudanças, o docente, no nosso caso, o(a) professor(a) formador(a), precisa estar atento a essas modificações e a como elas apresentam-se em seu local de trabalho, como também em seu fazer profissional.

Diante desse cenário, Marzari e Leffa (2013) afirmam que a formação docente de profissionais de línguas sempre foi uma atividade complexa e ainda asseveram que, na sociedade atual, a formação desses profissionais tem aumentado seu grau de complexidade em função da diversidade de instrumentos de mediação didático-pedagógicos, ou seja, das tecnologias digitais à disposição.

Nesse contexto, Boeres (2018) assevera que, em função da era digital, faz-se necessário agregar competências tecnológicas que proporcionem mudanças para o processo educacional e para a formação de professores, culminando no desenvolvimento de um novo perfil profissional de professores de línguas, sendo ele perpassado pelo LD que exige uma apropriação das várias ferramentas tecnológicas digitais. Ou seja, ser capaz de reconhecer e usar as diversas possibilidades que essa apropriação proporciona alcançar (MARZARI; LEFFA 2013).

Nessa perspectiva, Boeres (2018) entende que as formações inicial e continuada precisam de investimentos capazes de possibilitar aos professores a oportunidade de levar as novas tecnologias para seus ambientes de trabalho, integrando suas habilidades técnicas às habilidades demandadas nas instituições de ensino. Nesse sentido, Vianna et al. (2016) salientam que se faz necessário levar em consideração na formação de professores(as) as práticas sociais das quais

eles(as) já fazem parte e que estão além dos muros das instituições de ensino. Para tanto, Boeres (2018) salienta que os professores precisam estar abertos para aprender durante toda a vida⁶, implicando na possibilidade de adaptação e/ou criação de novos contextos.

Vianna et al. (2016), embasados em Kleiman (2007) e também Boeres (2018), corroboram seus posicionamentos, ao afirmarem que, na formação docente, seu principal sujeito, o(a) professor(a), é um indivíduo em constante processo de aquisição e desenvolvimento de letramento e que também aprende com os demais indivíduos que compõem o local no qual ele(a) está situado.

Diante dessas considerações, de acordo com Marzari e Leffa (2013), o professor digitalmente letrado é o sujeito capaz de reconhecer os recursos tecnológicos à sua disposição e de apropriar-se deles de maneira coerente, ou seja, para propósitos pedagógicos e ensinar os alunos a lerem e a escreverem no ambiente digital de maneira significativa.

Na mesma linha de reflexão, Freitas (2010) pontua que os professores, no nosso caso os formadores, precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais utilizados por seus alunos, para que o LD seja integrado às instituições de ensino, fazendo-se necessário que as ferramentas digitais recebam significados e funções a serem desenvolvidas.

Diante desse contexto tecnológico, compreendemos ser essencial que haja o entendimento, por parte dos professores formadores, do que ocorre na realidade atual que é perpassada por diferentes práticas letradas em função das possibilidades tecnológicas existentes, além de serem capazes de interagir também com as novas formas de ensino, aprendizagem e formação proporcionadas pelo século XXI.

Por isso e em decorrência dos aparatos tecnológicos e de suas implicações, Freitas (2010) afirma que novas características emergem no perfil dos(as) professores(as), no nosso contexto dos(as) formadores(as), em função das possibilidades de pesquisar, ler, escrever e conhecer sobre/os mais diversos assuntos através dos atuais dispositivos tecnológicos, por exemplo, o computador e a internet, retirando deles o monopólio do conhecimento.

⁶ Assunto que será brevemente abordado no próximo subtópico.

Diante das modificações trazidas pelas novas tecnologias, Baladeli (2013) afirma que as tecnologias, por exemplo, o computador e a internet não foram desenvolvidos para finalidades pedagógicas. Por isso, é importante que os professores saibam como adaptar seus objetivos, metodologias, conteúdos e formas de avaliação. Além disso, seu uso requer que o docente tenha conhecimento e clareza dos prós e contras que as possibilidades de ensino e aprendizagem por meio das tecnologias proporcionam.

Nesse contexto, o(a) professor(a) não se torna uma espécie de técnico que programa e desenvolve inovações prescritas, como prevê o paradigma tradicional, de acordo com Pereira (2007) e Behrens (2007). Pelo contrário, ele(a) é entendido(a) como um(a) profissional capaz de participar de forma ativa e crítica do processo de inovação e de mudança, começando por seu próprio contexto com dinamicidade e flexibilidade. Nesse sentido, Imbernón (2011) afirma que a formação docente deve dotar o(a) professor(a) de instrumentos intelectuais úteis para o seu conhecimento e para a interpretação das situações nas quais ele(a) está situado(a).

Para tanto, faz-se necessário ressaltar que as novas tecnologias demandam que os professores disponham de interesse, planejamento, autonomia e reflexão sobre a necessidade de adicioná-las ou não as suas práticas pedagógicas. Diante disso, Boeres (2018) e Baladeli (2013) corroboram com o entendimento de Imbernón (2011), ao afirmarem que é essencial o oferecimento de condições materiais e de formação reflexiva ao professor(a), para que ele(a) desenvolva uma postura crítica em relação às tecnologias e seu uso.

Além da oferta dessas condições, o(a) docente precisa dispor de conhecimentos operacional e metodológico que embasem a utilização de suportes tecnológicos, resultando na revisão de paradigmas como os da escola e sua função na sociedade quanto ao que é ser professor. Diante das novas configurações apresentadas pelas novas tecnologias, Baladeli (2013) destaca que o papel do(a) professor(a) precisa ser reconfigurado, no sentido de que ele(a) passa a ser o agente responsável pela promoção do desenvolvimento da habilidade de analisar crítica e reflexivamente as informações disponibilizadas pelos aparatos tecnológicos.

Nessa perspectiva de reconfiguração do papel do professor em função dos aparatos tecnológicos, Marzari (2014) afirma que os docentes, ao fazerem uso das tecnologias, devem apropriar-se delas por meio de atitudes conscientes e coerentes com os objetivos a serem alcançados, concordando com Baladeli (2013), no que

concerne ao desenvolvimento de posturas críticas e reflexivas sobre como utilizar e para que usar as tecnologias no processo de ensino.

Dessa forma, Segundo Baladeli (2013), o(a) professor(a) deixa de ser entendido(a) como a única fonte de conhecimento, já que o corpo discente dispõe de diversos dispositivos tecnológicos que lhe proporcionam o acesso a várias informações, cabendo ao professor(a) ser o responsável pela articulação e transformação dessas informações em conhecimento.

Nesse contexto, a pesquisadora conclui que mesmo não tendo sido criadas para finalidades educativas e/ou formativas, as novas tecnologias⁷ da informação e comunicação devem, no escopo da formação docente, ser usadas para a promoção dos pensamentos crítico e reflexivo e também para a realização de novas situações de aprendizagem que possibilitem outras formas de interlocução e construção de conhecimento.

Diante dessas considerações, compreendemos e defendemos a concepção de um(a) professor(a) formador(a) que age como um(a) problematizador(a) e orientador(a), capaz de transformar as informações fornecidas, também pelas novas tecnologias, em conhecimento de forma crítica e significativa colocando em prática as habilidades proporcionadas pelo processo de letramento e demandadas, especificamente, pelo LD.

2.4.1 Educação para toda a vida/permanente

No tópico anterior foram abordadas as implicações no LD na formação de professores. Durante essa discussão, foi citada a importância de uma educação/formação⁸ permanente, ou seja, do entendimento de que o processo de aprendizado e, portanto, de formação de um indivíduo, nesse caso dos professores, não é completa e está sempre em expansão em função das mudanças ocorridas na sociedade, como a expansão das tecnologias digitais, consoante Ireland (2019).

⁷ No cenário atual, ano de 2020 e de enfrentamento da pandemia do novo coronavírus, a tecnologia digital tem sido o meio de comunicação, trabalho, interação e aquisição e troca de conhecimentos em função do isolamento social demandado para suprimir o contágio mais amplo de pessoas pela covid-19. Por isso, cremos ser relevante pontuar o aumento na ocorrência das *lives*, aulas *online*, conferências, reuniões, entrevistas etc., que exigem dos usuários da tecnologia, entre eles os professores, o letramento digital para o manuseio do aparato tecnológico à disposição.

⁸ Nesse contexto, entendemos educação e formação como palavras sinônimas.

Nesse sentido, abordamos neste tópico o conceito de educação para toda a vida e/ou permanente.

De acordo com Gadotti (2012), a educação permanente (EP) é um processo pensado e defendido desde o início do século XX, mas só começou a ganhar notoriedade a partir do final da década de 1960 com a publicação dos primeiros trabalhos/pesquisas nos continentes europeu (com destaque para as políticas educacionais francesas) e norte americano. Segundo Ireland (2019), a ideia de uma educação ao longo da vida e dos trabalhos com foco nela é evidenciar a insatisfação com o entendimento de educação restrita apenas às instituições formais de ensino.

Para o pesquisador, a educação abarca muito mais do que conhecimento científico institucionalizado, por isso faz-se necessário desenvolver um processo de formação capaz de transcender as instituições de ensino, prolongando-a durante toda a vida. Nesse contexto, Tanto Gadotti (2012) quanto Ireland (2019) defendem a EP como uma necessidade de fazer com que a formação seja continuada e constante em função da sociedade atual que demanda renovações recorrentes.

Sendo considerada sempre em evolução, segundo Gadotti (2012), a EP já passou por três fases, são elas: a expressão aplicada a educação de adultos, fase utópica e educação permanente. A primeira etapa foi relacionada à formação profissional continuada dos adultos em função da frequente modificação do mercado de trabalho. A segunda fase recebeu a alcunha de utópica, pois buscava integralizar todas as ações educativas com o objetivo de transformar radicalmente o sistema educativo em sua totalidade. E, por fim, a terceira etapa que é caracterizada pelo uso do rótulo “educação permanente” para denominar a execução de novos projetos e experiências por parte de órgãos como a UNESCO, implicando na operacionalização do conceito.

Após evidenciar as fases pelas quais a EP passou, Gadotti (2012) apresenta sua crítica ao movimento conhecido por “educação permanente”. Para o pesquisador, esse conceito e, portanto, o movimento da EP, principalmente nos países em desenvolvimento, é uma espécie de máscara para a injustiça social, de apologia à ilusão da igualdade de oportunidades e de um “sonífero” que proporciona o esquecimento da desigualdade inicial durante a concorrência para o acesso à formação.

A UNESCO (2012) e Ireland (2019), por sua vez, afirmam que a EP ou a educação ao longo de toda a vida é o caminho que caracteriza o século XXI, ou

seja, é a adaptação necessária para cumprir com as demandas do mundo do trabalho, o que Gadotti (2012) denominou de etapa de formação profissional dos adultos, e o conceito que reúne os espaços e os tempos distintos de forma complementar.

Assim, a comissão da UNESCO entende a EP como o meio pelo qual é possível alcançar um balanceamento entre o trabalho, aprendizagem e o exercício da cidadania, tornando-a o processo por meio do qual ocorre a construção contínua do ser humano, no sentido de que esse tome consciência de suas habilidades, de suas aptidões, das capacidades de discernir e agir, de seu lugar no mundo e na comunidade que integra.

Nesse sentido, cada espaço da sociedade proporciona educação e essa não pode mais ser estática, pois a sociedade atual e/ou os tempos modernos, segundo a UNESCO (2012) e Ireland (2019), estão em constante mudança por causa dos avanços da ciência e das tecnologias e de suas implicações sobre o trabalho e o meio no qual vivem as pessoas, fazendo com que a fragmentação da formação (inicial e continuada) seja superada, conforme prega o paradigma emergente/complexo na educação Wallace (1991), Behrens (2007) e Freire e Leffa (2013).

Em síntese, UNESCO (2012) assevera que a EP deve aproveitar todos os espaços e oportunidades disponibilizados pela sociedade para transformá-los em locais e situações de aprendizagem e, portanto, de formação. Contudo, Gadotti (2012) não partilha de um entendimento parecido. O pesquisador afirma que a EP não leva em consideração questões como a desigualdade inicial, principalmente em países emergentes e subdesenvolvidos, entre os sujeitos para o acesso aos processos de formação. O autor ainda ressalta que, em contexto de formação profissional, por exemplo, para trabalhadores do setor industrial, a EP se configura apenas como meio de maior rentabilidade econômica, quando deveria expandir mais os horizontes.

No que concerne a esta pesquisa, entendemos o aprendizado para toda vida como uma característica essencial da formação do indivíduo, nesse caso dos professores, e também como um processo aberto que sempre pode ser expandido e atualizado. Nesse contexto, concordamos com os elementos formativos propostos pelo paradigma emergente na educação, principalmente com o desenvolvimento das

habilidades de reflexão e de adoção dos contextos localmente situados por parte dos professores e dos programas que os formam.

Assim, reconhecemos que, no cenário atual, as tecnologias digitais podem funcionar como ferramentas para expansão e aprimoramento do processo de formação docente, corroborando com Boeres (2018) sobre as possibilidades de adaptação e/ou criação de novos contextos e, consequentemente, de produção e aquisição de conhecimentos para além das instituições formais de ensino-aprendizagem que caracterizam uma emergente forma de aprendizagem denominada de ubíqua e que será abordada no tópico 2.4.3.

2.4.2 Formação de professores e a construção de conhecimento

Para Baladeli (2013), o aperfeiçoamento constante do professor é uma ação necessária em função do surgimento de recorrentes desafios ocasionados pela ampla divulgação de informações por meio dos novos aparatos tecnológicos, por exemplo, a internet.

Diante disso, as práticas pedagógicas precisam ser repensadas em função da necessidade de proporcionar o desenvolvimento da criatividade, colaboração e autonomia do corpo discente. E, a pesquisadora reconhece que a formação continuada dos docentes é o meio que proporciona o estudo, a pesquisa, a reflexão e a problematização necessários para que as novas tecnologias possam ser incorporadas às práticas pedagógicas.

No entanto, Buzato (2006) afirma que o processo de formação de professores, frente às implicações das novas tecnologias, não deve ser entendido como uma ruptura entre o velho e o novo, real e virtual, e impresso e digital, mas sim como um processo composto por entrelaçamentos, apropriações e transformações entre conhecimentos e práticas consolidadas e os conhecimentos e práticas que precisam ser aprendidos, ou seja, uma integração das velhas e novas práticas. Ocasionalmente, de acordo com Baladeli (2013), reflexão, problematização e pesquisas sobre a formação docente.

Nessa linha de pensamento, é possível inferir que a formação docente não se trata de uma sobreposição de conhecimentos, mas de um processo de conexões que envolvem diferentes práticas que, por sua vez, estão alicerçadas em distintos conhecimentos e maneiras de adquiri-los.

E, levando em consideração os entrelaçamentos entre conhecimentos e práticas, Cope e Kalantzis (2005) ressaltam a importância da discussão sobre o entendimento de como os conhecimentos podem ser formados e adquiridos. Para tanto, esses autores concebem o conhecimento como o elemento formado da conexão entre os materiais disponíveis na mente do aprendiz⁹ e os materiais disponíveis no mundo.

Essa conexão pode ser concebida de maneira específica ou geral em função do ponto de vista usado para enxergar o conhecimento. Especificamente, ele é um dado, o material bruto da experiência cotidiana, do mundo empírico e do mundo tangível dos fatos que não podem ser negados. Pela perspectiva geral, o conhecimento é informação, é o dado somado aos processos de síntese mental aplicados a maneira como esse dado é agregado, classificado, categorizado e verificado.

Diante disso, o conhecimento é entendido como uma forma de ação, implicando no entendimento do aprendizado como uma relação entre o conhecedor e o que é conhecível na qual o aprendiz percebe que o conhecível pode ser de fato aprendido. Nesse contexto, e considerando que as pessoas são diferentes e agem de maneiras distintas, Cope e Kalantzis (2005)¹⁰ afirmam que seu aprendizado e conhecimentos também são diferentes e podem ocorrer por meio dos seguintes processos:

Quadro 2: processos de formação do conhecimento¹¹

EXPERIENCIAÇÃO:	CONHECIDO X NOVO
CONCEITUALIZAÇÃO:	NOMENCLATURAS X TEORIA
ANÁLISE:	FUNCIONAL X CRÍTICA
APLICAÇÃO:	APROPRIADA X CRIATIVA

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020) com base em Cope e Kalantzis (2005)

⁹ No contexto deste trabalho, o aprendiz é o(a) professor(a) formador(a) em formação continuada.

¹⁰ Mais informações a respeito dos estudos de Cope e Kalantzis (2005) podem ser encontradas em seu endereço eletrônico: <https://newlearningonline.com/learning-by-design/>.

¹¹ Esses processos tiveram origem nas categorias anteriores elaboradas pelo Grupo “Nova Londres” em 1996. Eles são revisões do que antes era tratado por prática situada, instrução implícita, enquadramento crítico e prática transformada contidos no manifesto dos multiletramentos que está disponível no seguinte endereço eletrônico: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf.

A experiencição é um processo de conhecimento que envolve o aprendizado por meio da imersão nas informações oferecidas pelo mundo real e cotidiano, por exemplo, a experiência pessoal e o engajamento na exposição de fatos e informações. De acordo com os autores, esse processo acontece de duas formas, a experiencição do conhecido que ocorre baseado no conhecimento/experiência de mundo do aprendiz, seu saber prévio e sobre a comunidade, interesses pessoais, motivações individuais, além das experiências cotidianas.

E a experiencição do novo que demanda do aprendiz a imersão no domínio de uma experiência não familiar ou desconhecida, podendo ser real que é representada pelas instituições, comunidades e situações vividas. Ou virtual que é caracterizada por textos, imagens, dados e outras informações. Nesse contexto, o novo é sempre entendido pela perspectiva do aprendiz e deve ter, no mínimo, alguns elementos familiares que sejam reconhecíveis por ele.

O próximo processo é a conceituação que envolve o desenvolvimento da abstração, generalização e síntese teórica dos conceitos. Esse movimento demanda o afastamento do aprendiz de sua experiência de mundo ao passo que ele está situado em um eixo profundo de conhecimento em expansão, de examinação de estrutura subjacentes de causas e efeitos, muitas das quais podem ser contraintuitivo e desafiam as suposições oriundas do senso comum.

Assim como a experiencição, a conceituação ocorre de duas formas, conceituar por nomenclaturas e conceituar por meio da teoria. A primeira maneira é o processo que exige o desenvolvimento de termos abstratos e generalizantes. Nesse sentido, um conceito não nomeia um elemento apenas de forma específica, mas abstrai dele algo geral de forma que as demais particularidades recebem a mesma nomenclatura, apesar das visíveis diferenças situacionais.

A segunda forma é o processo por meio do qual as nomenclaturas dos conceitos estão ligadas a uma linguagem de generalização. Diante disso, teorizar envolve o entendimento explícito, evidente, sistemático, analítico e consciente que revela as realidades implícitas/subjacentes que não são imediatamente reconhecíveis do ponto de vista da experiência de mundo do aprendiz. Nesse contexto, a teorização é basicamente o fundamento dos esquemas mentais que formam o discurso sintético e subjacente das áreas nas quais estão situadas as disciplinas acadêmicas, por exemplo.

O terceiro processo é a construção do conhecimento por meio da análise, ela envolve a examinação de elementos funcionais e constituintes de algo, além da interpretação do raciocínio subjacente a uma parte específica do conhecimento, da ação, do objeto ou de um significado/sentido representado. Essa interpretação também pode abordar a identificação dos propósitos e intenções daqueles cujos os elementos citados servem. Assim como os outros processos, a análise ocorre de duas formas, análise funcional e a análise crítica.

A análise funcional é o processo que diz respeito à examinação da função de determinada área do conhecimento, ação, objeto ou sentido representado no mundo, e apresenta respostas para os seguintes questionamentos: “O que faz? Como é feito? Qual sua estrutura, função, conexões e contexto? Quais são as causas e efeitos?”. Já a análise crítica, tem por objetivo a indagação das intenções e interesses humanos e o faz por meio da demanda de respostas para os questionamentos a seguir, “Qual ponto de vista ou perspectiva é representada? Quem é afetado? A quais interesses serve? Quais são as consequências ambientais e sociais?” que podem ser aplicadas a qualquer área do saber e estendidos as ações, objetos e aos diversos sentidos representados no mundo.

Por fim, Cope e Kalantzis (2005) apresentam o último processo de produção de conhecimento, a aplicação. De acordo com os autores, esse processo envolve a intervenção ativa no mundo natural e humano por parte de quem está aprendendo. Assim, a aprendizagem pode acontecer por meio da aplicação de um conhecimento experimental, conceitual e/ou crítico, fazendo com que o aprendiz atue com base no conhecimento do mundo, gerando um aprendizado a partir da experiência ou da atuação.

Assim como os processos anteriores, a aplicação pode acontecer de duas maneiras, aplicar apropriadamente e aplicar criativamente. Na primeira maneira, o conhecimento é acionado e/ou realizado de forma previsível, ou seja, ocorre a utilização adequada de determinada área do saber em função de um contexto específico. Já a segunda maneira, trata-se de um processo de adaptação por meio do qual o conhecimento e as capacidades típicos de um cenário são retirados e utilizados em um contexto diferente, não familiar ao aprendiz. Essa adaptação pode resultar em originalidade de imaginação, divergência criativa e recombinações e justaposições híbridas que geram novos sentidos/significações e novas situações.

Reconhecemos que a sociedade atual é marcada por diversas mudanças em função das práticas cada vez mais desenvolvidas por meio dos novos aparatos tecnológicos de comunicação e informação. Nesse sentido, ressaltamos que o processo de formação de professores também foi e é afetado por essas mudanças, como já foi discorrido anteriormente, tornando-se um processo diferente daqueles estabelecidos pelo paradigma tradicional vigente até o final do século XX.

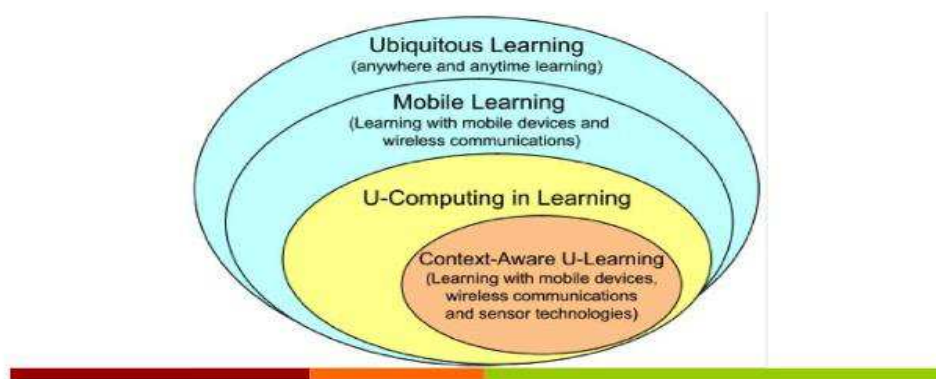
Diante disso, apresentamos uma nova forma de aprendizado que, na perspectiva do desenvolvimento de professores, pode funcionar como um processo de formação docente sem barreiras físicas e temporais graças ao avanço tecnológico, a aprendizagem ubíqua.

2.4.3 Aprendizagem ubíqua

Segundo Santaella (2013), a criação e expansão das tecnologias de acesso à informação e das mídias de comunicação alteraram as formas tradicionais de armazenar, de manipular e de dialogar com as informações, implicando em mudanças nas maneiras de educar e de aprender. Diante das influências dos aparatos tecnológicos, a autora classifica de aprendizagem ubíqua o ato de aprender mediado por dispositivos móveis.

Cope e Kalantzis (2009b) afirmam que a aprendizagem ubíqua (AU) é possível e diferente dos demais tipos de aprendizagem por causa dos novos suportes tecnológicos da era da informação, principalmente os aparelhos móveis que, segundo eles, estão em todos os lugares e cada vez mais massificados e baratos. Diante desse entendimento, os pesquisadores asseveram que a tradicional arquitetura e sistematicidade da sala de aula fizeram sentido, mas já não são tão necessárias em função da facilitação do acesso a dispositivos que possibilitam a transmissão de qualquer conteúdo, seja ele textual, visual e/ou sonoro, em qualquer lugar, como ilustra a figura abaixo.

Figura 4: tipos de aprendizagem na era tecnológica.



Fonte: Retirado de Hwang e Yang (2008).

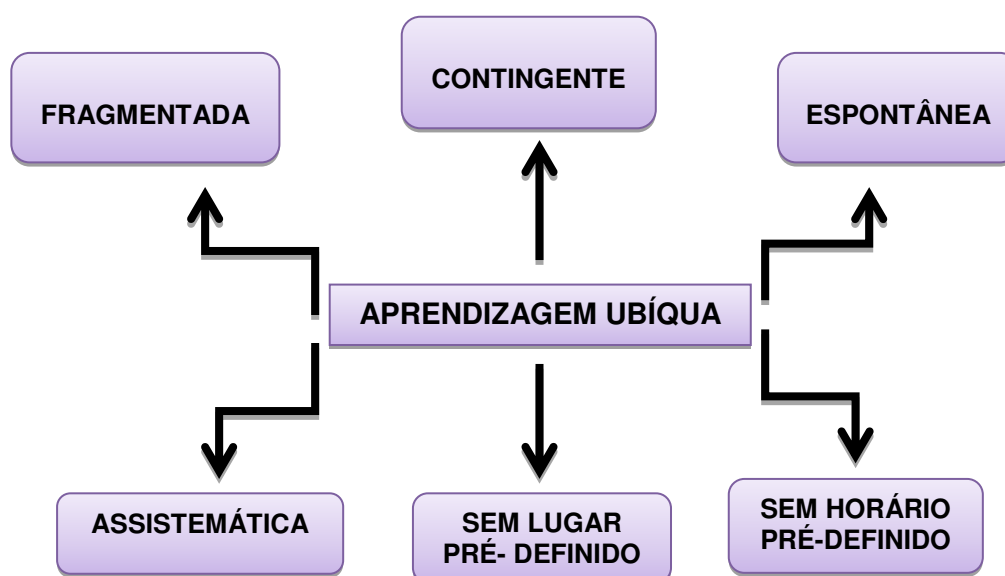
Nesse contexto, os autores chamam a atenção para a autonomia que o processo de aprendizagem ubíqua demanda e oferece ao mesmo tempo. O aprendiz tem acesso a diversas possibilidades que são escolhidas em consonância com suas necessidades, especificidades e particularidades que, por sua vez, são baseadas em suas experiências de vida e interesses. Nessa perspectiva, Santaella (2013) conflui com Cope e Kalantzis (2009b) no que concerne ao que é a AU e como ela ocorre e assevera que os artefatos tecnológicos têm evoluído na direção de tornar a informação, a comunicação e a aquisição de conhecimentos cada vez mais ubíquos, ou seja, mais abertos, individuais e/ou grupais e obtidos em quaisquer circunstâncias.

Nesse sentido, Santaella (2012) compartilha do entendimento apresentado por Cope e Kalantzis (2009b) ao afirmar que a criação e a expansão de dispositivos móveis possibilitaram o acesso a informações a qualquer momento e lugar, culminando na fusão do ciberespaço com o espaço físico. Segundo a autora, esses eventos possibilitaram o surgimento do leitor ubíquo, indivíduo característico da hipermobilidade, ou seja, um sujeito capaz de transitar entre os diferentes ambientes físicos enquanto tem acesso a diversas informações.

Nesse contexto, é possível afirmar que a aprendizagem ubíqua é proporcionada pelas tecnologias do acesso e da conexão contínua que trazem implicações para os processos de educar e aprender em função da atual realidade social (COPE; KALANTZIS, 2009b; SANTAELLA, 2012; SANTAELLA, 2013). Nesse sentido, os autores entendem que todas as novas formas de aprendizado por meio dos dispositivos móveis compõem a aprendizagem ubíqua.

De acordo com Santaella (2012; 2013), essa nova maneira de aprender é marcada por características, como a flexibilidade, a velocidade, a capacidade de adaptação e de acesso a diferentes informações proporcionadas pelos novos aparatos tecnológicos e pela internet, tornando a aprendizagem um processo aberto, espontâneo, sem sistematicidade pré-definida e sempre atualizado em função das situações e curiosidades emergentes, conforme evidencia o esquema abaixo:

Figura 5: características da aprendizagem ubíqua.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Santaella (2013).

Diante dessas considerações, entendemos que a aprendizagem ubíqua é um processo emergente, diferente das aprendizagens formal e informal que demandam lugares e horários pré-definidos e que começou a ser possível em função da volatilidade apresentada pelas redes e aparatos tecnológicos móveis que promovem a acessibilidade à informação, implicando na simultaneidade do tempo e do espaço, ou seja, informações e conhecimentos acessíveis de qualquer lugar (SANTAELA, 2013).

Reconhecemos que a AU não demanda a figura do professor enquanto responsável pelo processo de ensino e permite uma autonomia ao aprendiz que não é vista nos moldes tradicionais de aprendizagem. No entanto, concordamos com Buzato (2006) e Santaella (2013) no que concerne à sobreposição da AU em relação

às demais maneiras de aprendizado. Entendemos que a AU é um complemento que precisa dialogar com as aprendizagens anteriores a ela e não substituí-las.

2.5 Síntese teórica

É necessário ressaltar que, conforme a sociedade e seus sujeitos mudam, a concepção de mundo, de realidade e de produção de conhecimentos que embasam o entendimento dos seres e fenômenos ao redor também sofrem mudanças. Nesse sentido, concordamos com Moraes (1997), Behrens (2007) e Freire e Leffa (2013) no que concerne à necessidade de estabelecer um paradigma diferente cujas lentes levem em consideração as complexidades, a totalidade e os contextos localizados de atuação dos sujeitos em sociedade, no caso deste estudo, do processo de formação de professores.

Diante da necessidade de obter explicações mais adequadas para os questionamentos que caracterizam a realidade atual, é possível perceber que o paradigma tradicional e seus modelos de formação profissional já não conseguem suprir as demandas de uma sociedade maior e mais complexa do que as sociedades dos séculos XVII, XVIII, XIX e XX. Nesse contexto, uma mudança paradigmática vem acontecendo e o paradigma emergente/complexo oriundo dessa mudança está ganhando cada vez mais espaço, pois problematiza os contextos que outrora eram excluídos.

Diante dessa conjuntura, o processo de formação de professores começou a ser (re)discutido e novas propostas, configurações e concepções começaram a ser levadas em consideração, culminando no entendimento de que a formação docente não é um processo dicotômico entre teoria e prática, não é dividido em inicial e continuado como se tivesse prazo de validade e passa a considerar os contextos locais como válidos, enfatizando o desenvolvimento do professor-pesquisador, ou seja, do docente que está sempre aprendendo e pesquisando a partir de sua prática.

Nesse cenário de mudanças, surge também a problematização da aquisição e utilização das habilidades linguísticas, principalmente, da leitura e da escrita como instrumentos por meio dos quais atividades sociais diversas são realizadas, os estudos do letramento. Eles começaram no Brasil entre as décadas de 1980 e 1990 ainda sob a égide dos estudos sobre alfabetização e ganharam independência e amplitude na virada do século XX para o XXI.

Com o avanço dos aparatos tecnológicos, em especial os da informação e comunicação, outra faceta do letramento começou a ser pauta de estudos e discussões, o letramento digital que é entendido, de maneira geral, como a habilidade de utilização dos meios tecnológicos para suprir as necessidades de realização de eventos/atividades sociais.

Com o advento do letramento digital, a formação docente começou a ser influenciada e repensada, pois a figura do professor monopolizador dos saberes e da fala já não tem mais espaço no contexto atual, pois a tecnologia tem democratizado o acesso às informações e aos conhecimentos das diversas áreas, gerando novas formas de aprender e ensinar, como a aprendizagem ubíqua abordada na seção anterior.

Em seguida, apresentamos o capítulo metodológico que aborda os procedimentos e instrumentos de pesquisa utilizados para o desenvolvimento deste trabalho.

3. A TRAJETÓRIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentadas as considerações a respeito dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento deste estudo. Ele está dividido nas seguintes seções: (i) caracterização da pesquisa, (ii) apresentação dos participantes¹² e do local de pesquisa, (iii) descrição dos instrumentos e procedimentos metodológicos e (iv) categorização dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

Nesta subseção da metodologia, são evidenciadas características desse trabalho, a saber, abordagem e natureza da pesquisa e classificação da mesma quanto aos seus objetivos e aos seus procedimentos metodológicos. Desde já ressaltamos que esta pesquisa está no âmbito dos estudos da Linguística Aplicada porque adota princípios que asseguram relações de causa e efeito, além de método interpretativista que se justifica pela consideração da subjetividade do contexto e dos participantes investigados por meio da linguagem, consoante Moita Lopes (1996).

3.1.2 Abordagem

Quanto à abordagem, a pesquisa ora proposta é qualitativa, pois a análise dos dados gerados ocorreu para revelar sua qualidade, ou seja, torná-los elucidativos através da sua interpretação, conforme asseveram Williams e Chesterman (2009). Gerhardt e Silveira (2009) também compartilham de uma visão semelhante a respeito do que é uma pesquisa qualitativa, pois asseveram que ela objetiva a compreensão e a explicação dos dados, não havendo a necessidade da utilização de variáveis que os contabilizem.

Ainda de acordo com Williams e Chesterman (2009), através desse tipo de pesquisa (qualitativa), é possível evidenciar o que pode acontecer em casos específicos, impossibilitando a obtenção de conclusões universais, visto que os resultados obtidos dizem respeito apenas ao contexto no qual os dados foram

¹² Participantes será o termo utilizado para fazer referência aos colaboradores desta pesquisa. Esta escolha está fundamentada na resolução de nº 510 do Conselho Nacional de Saúde, de abril de 2016 que recomenda o termo citado para fazer a mesma referência.

gerados, em relação a este estudo, os casos e contexto específicos dizem respeito, respectivamente, às ações desenvolvidas por professores formadores da Unidade Acadêmica de Letras de uma universidade pública do interior do nordeste em função do avanço das novas tecnologias digitais no contexto atual.

3.1.3 Natureza

No que concerne à natureza, este estudo é de finalidade aplicada porque tem como objetivo, a partir de seu desenvolvimento, gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos pertencentes a lugar(es) também específicos (GERHARDT; SILVEIRA 2009), por exemplo, a investigação da formação continuada de professores da Unidade Acadêmica de Letras de uma universidade pública do interior do Nordeste frente ao letramento digital. Seguindo essa linha de raciocínio, esse tipo de pesquisa envolve verdades e interesses locais, pois como foi afirmado anteriormente, ela não busca estabelecer verdades universais.

3.2 Classificação quanto aos objetivos

Com relação aos objetivos, essa pesquisa pode ser entendida como um estudo exploratório. De acordo com Gerhardt e Silveira (op. cit.), esse tipo de estudo tem como finalidade proporcionar maior familiaridade com a problemática proposta, com o intuito de torná-la mais evidente ou a construir hipóteses. No nosso caso, a problemática está situada na investigação da formação continuada de professores Letras frente às implicações do letramento digital.

Segundo Gil (2007 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), os estudos exploratórios podem ser classificados de duas formas, são elas, pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Diante disso, também classificamos essa pesquisa como um estudo de caso, pois, segundo André (1995), os estudos desse tipo objetivam dar ênfase ao conhecimento dos contextos particulares. Nesse sentido, o pesquisador tem como interesse a busca do entendimento de uma unidade que compõe um todo, sem que seu contexto, suas inter-relações como um todo orgânico, e sua dinâmica como um

processo deixem de ser levados em consideração. Nessa perspectiva, Araújo e Pinheiro (2014) concordam com André (1995), ao afirmarem que estudos de caso ajustam suas lentes para pesquisar e entender unidades pertencentes e que representam um contexto mais amplo.

Nessa linha de pensamento, afirmamos que este trabalho é um estudo de caso constituído a partir da análise de unidades (professores formadores) pertencentes a um sistema mais amplo (Unidade acadêmica de Letras de uma universidade pública do interior do Nordeste) que leva em consideração o ambiente e a situação investigados sempre à luz do contexto que os circunda.

3.3 Apresentação dos participantes e do local de pesquisa

Por este estudo se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, antes de iniciarmos a geração dos dados, foi necessário realizar o cadastro do então projeto de pesquisa na Plataforma Brasil, atendendo a exigência proposta pelo Conselho Nacional de Saúde, através de sua Resolução de nº 466/2012. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande em 02 de maio de 2019, foi recebido em 06 de maio de 2019 e teve parecer¹³ favorável à realização do estudo em 18 de junho de 2019, conforme documento disponibilizado nos anexos.

A partir do parecer, foi possível começar o contato com os participantes desta pesquisa que são integrantes do corpo docente da Unidade Acadêmica de Letras, da instituição onde o estudo ocorreu que se trata de uma Universidade pública do interior do Nordeste.

A escolha da instituição ocorreu pelo fato de o objetivo da pesquisa ser “investigar as concepções de formação continuada de professores e as ações desenvolvidas por docentes de letras frente ao letramento digital”, pelo fato de o acesso aos professores ter sido permitido desde o primeiro contato feito por e-mail. E, além disso, pela instituição ser um espaço que promove a realização de pesquisas que investigam as diversas relações entre a linguagem e o ensino.

¹³ Parecer de número 3.398.424. Anexo E.

3.4 Descrição dos instrumentos e procedimentos metodológicos

Este estudo de abordagem qualitativa utiliza procedimentos e instrumentos de pesquisa característicos de um estudo de caso, de acordo com Araújo Pinheiro (2014) e Motta-Roth e Hendges (2010).

Em primeiro lugar, foi enviado um *e-mail* para os professores formadores da Unidade Acadêmica de Letras da instituição onde o estudo ocorreu, explicando as características e o contexto que embasam a pesquisa. Nesse *e-mail*¹⁴, houve também algumas perguntas que foram utilizadas como critérios de seleção dos colaboradores em formato de questionário *online*, como ilustra o quadro 3 a seguir:

Quadro 3: questionário online enviado aos professores.

1º	O(a) senhor(a) aceitaria participar da pesquisa apresentada? Se sim, poderia responder as demais perguntas a seguir?
2º	O(a) senhor(a) se considera um(a) imigrante digital ¹⁵ ? Por quê?
3º	Quais práticas o(a) senhor(a) desenvolve para se considerar encaixado nesse perfil?
4º	Para mais informações, o(a) senhor(a) aceitaria ser entrevistado(a) e ter algumas de suas aulas observadas?

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020).

Após as respostas, os professores que responderam de maneira positiva, principalmente, as perguntas sobre a realização de entrevistas e observações foram os escolhidos como participantes. De um total de 54 docentes contatados, 9 confirmaram o recebimento do *e-mail* enviado pelo pesquisador e responderam, por meio do questionário *online*, que aceitariam fazer parte da pesquisa apresentada.

Depois dessa etapa, o pesquisador entrou em contato também por *e-mail* com os(as) 9 professores(as) que se dispuseram a participar do estudo. Nesse momento, eles (o pesquisador e colaboradores) decidiram as melhores disponibilidades para a realização das entrevistas das quais apenas 6 professores participaram. Quando

¹⁴ Disponível nos apêndices do presente trabalho. Apêndice A.

¹⁵ Consideraremos encaixados nesse perfil, para fins deste estudo, todos os participantes nascidos antes da década de 1980, no contexto da sociedade marcada pela tecnologia analógica, portanto, sem habilidades para utilizar as tecnologias digitais que são adquiridas por meio do contato e experiências com essas tecnologias, segundo Santos et al. (2011).

todos os participantes foram entrevistados, o pesquisador checkou, organizou e categorizou os dados gerados através do uso dos instrumentos (questionário e entrevista) para a sua análise.

3.4.1 Entrevista

Primeiramente, ressaltamos que a escolha da entrevista estruturada¹⁶ como instrumento de pesquisa para geração de dados está fundamentada nas contribuições de Motta-Roth e Hendges (2010) que asseveram que a entrevista é uma ferramenta capaz de registrar a observação de fatos humanos ou sociais e permite atentar também para as variáveis que influenciam a ocorrência desses fatos.

Também salientamos que essa ferramenta foi escolhida por estar em consonância com os objetivos desse estudo, nesse caso, os objetivos específicos que são (I) Identificar o entendimento de formação continuada apresentado por professores de letras; (II) Evidenciar os movimentos de construção de conhecimento mobilizados por professores de letras em decorrência do letramento digital; (III) Analisar o entendimento de formação continuada e os movimentos de construção de conhecimento mobilizados por professores de letras. A entrevista foi áudio-gravada e transcrita de acordo as regras do projeto NURC (DIONÍSIO, 2006 apud MUSSALIN; BENTES, 2006) para análise.

Os participantes foram contatados e convidados a participarem da pesquisa através de mensagem eletrônica, *e-mail*. A mensagem explicou os principais aspectos do estudo e disponibilizou um formulário online (já descrito) no qual os docentes confirmavam ou não sua efetiva participação na pesquisa.

Depois de receber confirmações de participação por parte dos professores, o pesquisador entrou novamente em contato com eles(as) através de *e-mail*, solicitando-lhes suas disponibilidades para a realização da entrevista. Em seguida, após ter acesso a essas informações, os participantes e o pesquisador marcaram encontros que ocorreram em diferentes dias do mês de setembro de 2019, principalmente no período da tarde, nas dependências do prédio da Unidade Acadêmica de Letras da instituição. Como havia sido planejado, as entrevistas aconteceram sem interrupções e/ou perturbações, embora o local de realização não estivesse tão silencioso quanto era esperado em algumas ocasiões.

¹⁶ Disponível no apêndice D.

Adiante, o pesquisador ressaltou aos participantes, antes do início, que a pesquisa tinha sido aprovada pelo referido comitê de ética, que as informações disponibilizadas eram de acesso restrito do pesquisador e que eles(as) poderiam ter acesso aos dados da pesquisa quando lhes fosse conveniente e lhes entregou o TCLE¹⁷ que explica, por escrito, a pesquisa e permite o uso dos dados por parte do pesquisador.

A entrevista foi realizada em salas individuais, nas quais só estavam presentes o entrevistador e o(a) entrevistado(a), garantindo mais tranquilidade e confidencialidade quanto ao que estava sendo tratado. Por fim, a entrevista aconteceu com professores pertencentes aos diferentes cursos de Letras da instituição onde o estudo ocorreu.

Diante disso, seguem abaixo as perguntas que nortearam a realização da entrevista que foi planejada para ser estruturada, ou seja, sem reelaboraões e/ou modificações, e para ocorrer sem a participação/comentários por parte do pesquisador:

Quadro 4: Entrevista

1º	Na sua opinião, o que significa formação docente continuada/permanente?
2º	Além do significado e/ou definição, em sua opinião, quais são as características de uma formação docente continuada/permanente?
3º	Diante das respostas apresentadas as questões anteriores, qual deve ser a postura de um professor formador com relação à sua própria formação continuada/permanente?
4º	Nesse contexto de formação, o(a) senhor(a) enxerga implicações das novas tecnologias ou letramento digital na formação continuada de professores formadores? Quais?
5º	O que um professor formador deve fazer com relação a sua própria formação continuada frente às novas tecnologias digitais?
6º	Diante do que foi dito como respostas as questões anteriores, quais ações o(a) senhor(a) tem desenvolvido para promover sua formação continuada? Essas ações englobam as novas tecnologias digitais? De que forma?

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2020).

¹⁷ Termo de consentimento livre esclarecido. Utilizado em pesquisas que envolvem seres humanos. Anexo A.

3.5 Categorização dos dados

Dentre os instrumentos de geração de dados disponíveis para a realização de pesquisas de abordagem qualitativa, buscamos utilizar os que melhor nos ajudariam a alcançar os objetivos de pesquisa estipulados e descritos na Introdução deste estudo. A priori, pretendíamos usar três instrumentos, a saber: a entrevista estruturada, o questionário e as observações de aulas na graduação.

No entanto, houve problemas de aceitação e de indisponibilidades de horários entre as agendas dos participantes da pesquisa e do pesquisador que culminaram na não ocorrência da observação. Além disso, e mais importante, tanto a observação quanto o questionário não puderam ser utilizados neste trabalho, mais especificamente na análise.

Isso ocorreu, pois verificamos que ambos seriam mais coerentes na investigação do agir docente na formação inicial frente às novas tecnologias, não correspondendo, dessa forma, aos objetivos desta pesquisa que, de maneira geral, buscou investigar a formação continuada de professores de letras frente às implicações do letramento digital. Portanto, apenas a entrevista e os dados obtidos por meio dela foram usados.

Com o objetivo de dar sistematicidade à análise dos dados, nós os dividimos em duas etapas. A primeira etapa é referente às informações obtidas através da realização da entrevista que foi composta por seis questionamentos. As primeiras três perguntas tinham como objetivo saber dos participantes os seus entendimentos a respeito do que é formação docente, formação continuada de professores e suas características.

Esses dados foram transcritos, comparados entre si, ou seja, as respostas dos participantes foram paralelizadas para notar as concordâncias e discordâncias sobre a temática abordada. E, em seguida, elas foram interpretadas e analisadas à luz das contribuições teóricas sobre a formação docente frente aos paradigmas tradicional e complexo trazidas por Wallace (1991), Perrenoud (2002), Celani (2002), Behrens (2007), Pereira (2007), Imbernón (2011) e Nascimento (2014).

A segunda etapa aborda as informações adquiridas também por meio da entrevista, mas referentes às três últimas perguntas que objetivaram saber dos participantes seus posicionamentos a respeito da formação docente frente ao letramento digital, ou seja, que implicações eles percebem e como eles ampliam e

adquirem novos conhecimentos em um contexto perpassado por aparatos tecnológicos digitais.

Nesse sentido, usamos as contribuições trazidas por Marzari e Leffa (2013), Baladeli (2013), Marzari (2014) e Boeres (2018) sobre as influências das tecnologias na formação de professores. Utilizamos também os movimentos do conhecimento da Aprendizagem por *Design* propostos por Cope e Kalantzis (2005), são eles: experienciar, conceituar, analisar e aplicar. Pois cremos ter encontrado uma padronização quando os professores asseveraram agir de determinadas formas em situações de ampliação de conhecimento e de escolhas relacionadas à sua prática pedagógica.

Apresentadas essas informações, evidenciamos que a nossa análise está dividida em duas macro categorias que são i) formação continuada de professores como um processo exterior ao professor; ii) formação continuada de professores como um processo de construção de conhecimento que parte do professor. Sendo cada categoria composta por três subseções.

4. PROFESSORES DE LETRAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neste capítulo, apresentamos trechos transcritos e selecionados da entrevista realizada com professores formadores da Unidade Acadêmica de Letras de uma universidade pública do interior do nordeste analisados à luz das teorias que orientam esta pesquisa. A análise está dividida em duas categorias, a saber, i) formação continuada de professores como um processo exterior ao professor; ii) formação continuada de professores como um processo de construção de conhecimento que parte do professor.

4.1 Formação continuada de professores como um processo exterior ao professor

Baseado nas informações proporcionadas pelo *corpus*, foi possível perceber que os participantes atribuíram à formação docente continuada as seguintes características: processo de reflexão, de atualização fundamentada em estudos teóricos, e a legitimação dessa formação por meio de cursos e bibliografias disponibilizadas por instituições de ensino, por exemplo, a universidade. Esta categoria está dividida em três subseções, a saber: significado de formação continuada de professores; características da formação continuada de professores e a postura de um professor formador em relação à sua formação continuada.

4.1.1 Significado de formação continuada de professores

Começamos nossa análise pelo entendimento dos participantes a respeito do que é formação docente continuada. Nesse sentido, foi feito o seguinte questionamento: Na sua opinião, o que significa formação docente continuada?

EXCERTO I:

PARTICIPANTE I: (...) eu acho que a formação é permanente é é ela tá sempre... é contínua né acho que uma vez que iniciada caso a/o sujeito se mantenha como professor eu acho que ele está sempre em formação né eu acho que ... continuada pra mim seria mais nesse sentido de... de... de... de... de... de estarem sempre em formação né de habito contínuo (...).

Em resposta a pergunta apresentada sobre o que significa FD continuada, o participante I externa seu entendimento de que esse é um processo contínuo, ou seja, uma vez iniciado o professor sempre estará em formação, como um hábito, isto é, uma formação em processo, nunca finalizada da qual o estudo faz parte da rotina e da vida de quem está se formando, como ilustram os trechos a seguir: “... a formação é sempre permanente...”, “... sempre em formação...” “... hábito contínuo”.

Além de entender a FD continuada como um hábito, o participante I também utiliza a seguinte formulação “... caso o sujeito se mantenha como professor...” que demonstra uma condição ou requisito para que essa formação ocorra, ou seja, o fato de atuar na docência faz com que o processo formativo do sujeito não tenha limitações e torne-se inacabado, isto é, sempre em movimento, em processo.

O participante II, em resposta ao mesmo questionamento, afirma que a FD continuada é um processo de constante atualização, como é possível verificar no trecho de sua fala apresentada abaixo:

EXCERTO II:

PARTICIPANTE II: (...) eu acredito que seja a formação em que o docente ele sempre está se atualizando com... o que vai aparecendo em relação a... a a... a bibliografias a cursos a tudo isso que... vai sendo dis/vai sendo colocado na... na academia (risos) cursos enfim.

Diante da fala apresentada, é possível afirmar que, para o segundo participante, a atualização citada ocorre em função do contato com referências e cursos proporcionados pelos espaços acadêmicos, como pode ser verificado nos seguintes trechos: “... sempre está se atualizando...”, “... bibliografias a cursos...” e “... na academia (risos) cursos enfim”.

Nesse sentido, é possível perceber uma semelhança nas respostas dos participantes I e II, no que concerne ao entendimento da FD como um processo de formação contínua, de estudo frequente e sempre em progresso. Contudo, o participante I não expõe a crença de que o ato de formação continuada depende de fatores externos como instituições de ensino-aprendizagem legitimadas socialmente, por exemplo, a academia como é afirmado pelo participante II.

Ao fazer uso da seguinte locução verbal “... vai sendo dis/vai sendo colocado na... na academia...”, o participante II reforça o entendimento de que a FD

continuada ocorre em função do que é apresentado, de fora para dentro, para o docente, ou seja, cursos, bibliografias, que por sua vez, de acordo com esse participante, garantem ao professor uma atualização formalizada e/ou legitimada.

Sobre a atualização constante e por meio de cursos sistematizados, Celani (2002) e Behrens (2007) afirmam que eles geralmente não partem da realidade diária dos professores que buscam expandir suas formações. Para as pesquisadoras, cursos que oferecem atualização ou “reciclagem” remetem a promoção de mudanças vindas de fora para dentro do contexto docente, que almejam alcançar objetivos pré-estabelecidos e que não levam em consideração as peculiaridades da realidade local.

Nessa linha de pensamento, é possível perceber que o entendimento apresentado pelo participante II sobre FD continuada é convergente com a perspectiva defendida por Celani (2002) e Behrens (2007), no que concerne à afirmação de que essa formação é uma atualização constante por parte do professor. Contudo, ele também pontua que essa FD é fundamentada em elementos exteriores ao professor, ou seja, de responsabilidade de ambientes acadêmicos e dos cursos por eles disponibilizados.

As autoras, por sua vez, destacam que ampliar a formação de um docente por meio de um ambiente legitimado e exterior ao professor é deixar de considerar sua realidade para alcançar metas previamente determinadas por agentes que, muitas vezes, estão fora do espaço de ensino, promovendo, assim, a dicotomização entre teoria e ensino/prática.

A esse respeito, o participante III corrobora com o exposto pelo participante II sobre a formação continuada ocorrer em função de um vínculo com uma instituição que, em sua opinião, também é a universidade, como é demonstrado no excerto III:

EXCERTO III:

PARTICIPANTE III: (...) ah... formação continuada... deve ser um... um tipo de treinamento né para o magistério... e normalmente obtido aqui na universidade né através dos cursos de formação de professores.

Em sua resposta, há também a compreensão de que a FD continuada é um treinamento para o magistério que é proporcionado pelas instituições de ensino superior, mais especificamente nos cursos de licenciatura, de acordo com os trechos

a seguir: “... treinamento né para o magistério...”, “... obtido aqui na universidade né através dos cursos de formação de professores...”. Como foi dito acima, ao afirmar isso, esse participante converge diretamente com o entendimento do participante II que também defende a ocorrência da FD continuada apenas por meio de cursos oferecidos por instituições como a universidade, como ilustram os seguintes trechos “... bibliografias a cursos...” e “... na academia (risos) cursos enfim”.

Ao conceber a FD continuada como um treinamento, o participante III demonstra um entendimento fundamentado na perspectiva do paradigma tradicional de formação de professores. De acordo com Celani (2002), os treinamentos e cursos de atualização alicerçados nessa visão são descompassados com o contexto localmente situado do qual o(s) professor(es) faz(em) parte. Para Behrens (2007), essa visão de treinamento objetiva a promoção de mudanças comportamentais para alcançar resultados calculados por terceiros e que dispensam a problematização e a reflexão necessárias ao entendimento dos fenômenos que ocorrem na formação de professores.

Nesse sentido, a partir dos pressupostos de treinamentos e das considerações apresentadas por cursos de atualização, torna-se possível compreender que há um caminho que busca soluções de fora para dentro do contexto no qual o docente está inserido, sendo o fora representado por instituições de ensino superior. Nesse contexto, segundo Wallace (1991) e Pereira (2007), ocorre a dicotomização entre teoria e prática legitimada pelo paradigma tradicional que dividia a formação docente em inicial (teórica) e continuada (prática).

Seguindo uma linha de pensamento um pouco distinta das que já foram apresentadas, em resposta ao questionamento de número 1, o participante IV afirma que a FD continuada é um processo de estudo de teorias com o objetivo de promover a reflexão sobre a prática pedagógica do professor, como evidencia o excerto IV:

EXCERTO IV:

PARTICIPANTE IV: (...) os professores as pessoas que lecionam estão constantemente... sendo expostos a teoria estudando refletindo sobre sua prática... estudando teorias que respaldem essa prática de ensino... e é continuada porque eu acho que você não não para... a sua formação quando você gradua... ou mesmo quando você termina uma pós-graduação... é permanente né esse exercício de refletir sobre a prática esse exercício (...)

Nessa perspectiva, é possível entender que, segundo o participante IV, a FD continuada é um processo constante de estudo que possui a finalidade de propiciar a reflexão ao professor e a análise da situação na qual ele está inserido. Contudo, essa reflexão e análise do contexto não são oriundas do ponto de vista do docente, como mostra o seguinte trecho “... sendo expostos a teoria estudando refletindo sobre sua prática... estudando teorias que respaldem essa prática de ensino...”, mas realizadas por ele(a) a partir das teorias com quais ele(a) teve/tem contato e que, por sua vez, moldam sua forma de pensamento e de ação, consoante o que é estabelecido por outras vozes. Nessa perspectiva, não ocorre o movimento de introspecção do docente para, a partir dele(a) e de seu contexto, transformar a teoria já estudada. Pelo contrário, prevalece a busca por algo (teoria) externo que explique ou atribua sentido a ação do professor, como é defendido pelos participantes II e III.

Nesse contexto de reconhecer a FD continuada como um processo constante de estudo e de reflexão, o participante IV corrobora com o que é defendido por Behrens (2007), que concebe a formação de professores não mais como um processo linear e finalizado. No entanto, para o participante IV, a FD passa a ser entendida como um processo contínuo fundamentado no conhecimento das teorias da área e também na reflexão gerada a partir desse armazenamento. Para Behrens (2007) e Pereira (2007), a FD é reflexiva e transformadora e demanda, segundo Imbernón (2011), que o docente estude durante toda a vida em função das constantes mudanças ocorridas na sociedade que influenciam o processo pedagógico.

Em sua fala, o participante IV também ressalta que a FD não é finalizada em função da conclusão de cursos de graduação e pós-graduação e que, por meio do ato reflexivo¹⁸ sobre a prática, é garantido ao processo de formação um caráter continuado e permanente, conforme é possível verificar no trecho a seguir “... você não para... a sua formação quando você gradua... ou mesmo quando você termina uma pós-graduação... é permanente né esse exercício de refletir sobre a prática esse exercício ...”, conforme defende Imbernón (2011) e Freire e Leffa (2013) sobre a formação de professores como um processo contínuo. Esse posicionamento também é partilhado pelo participante I que afirma que a FD é permanente, portanto, o professor está sempre em formação, sendo esse processo um hábito.

¹⁸ Cabe salientar que o conceito de professor reflexivo, bastante presente no campo da formação docente no Brasil, foi primeiramente apresentado por Schön (1983).

Nessa linha de pensamento, ambos os participantes reconhecem que a FD, mais especificamente a continuada, é composta pela continuidade dos estudos por parte do(a) professor(a) que, segundo o participante IV, reflete e entende sua realidade fundamentado(a) nesse ato. Nesse sentido, percebemos que esse entendimento objetiva alinhar os eixos teórico e prático que integram a formação e o fazer docentes como é defendido por Celani (2002) e Pereira (2007), superando, dessa forma, aspectos da FD enraizados no paradigma tradicional.

Em resposta a pergunta de número 1, o participante V apresenta uma compreensão da FD continuada como um movimento realizado por um sujeito, o professor nesse caso, que termina a graduação e continua estudando, como expõe o excerto V:

EXCERTO V:

PARTICIPANTE V: (...) Então assim... eu não tenho assim... toda segurança de dizer isso porque a própria... é literatura fala desses inconvenientes... mas eu posso dar um recorte pra ajudar... ajudar não... a refletir esse... esse percurso... então a formação continuada muitas vezes a gente entende esse... movimento que é feito de quem termina a graduação e continua estudando... se especializando... é o egresso da universidade ele já obteve um ponto na carreira quando ele termina a graduação e aí ele vai fazendo especialização vai fazendo mestrado então... ou outros cursos de aperfeiçoamento então isso diz respeito no senso comum da... formação continuada.

O participante IV salienta sua falta de segurança para responder à pergunta, argumentando que a literatura referente aos estudos de formação docente não aborda de maneira conveniente e clara o que realmente é FD continuada – fato que a torna um processo difícil de conceber e, portanto, de explicar.

Mas ao expor que o processo de formação continuada é um movimento dos indivíduos que concluíram um curso de graduação e ainda permanecem estudando por meio de cursos de pós-graduação, por exemplo, especialização e mestrado como nos evidencia o seguinte trecho de sua resposta “... ele vai fazendo especialização vai fazendo mestrado então... ou outros cursos de aperfeiçoamento...”, o participante incorre no que Freira e Leffa (2013) denominam de entendimento da FD como um processo uniforme e dividido em dois aspectos, a saber, formação inicial e continuada.

Nesse sentido, a formação inicial é representada pelos cursos de graduação e a formação continuada pelos de pós-graduação, consoante os preceitos do paradigma tradicional que enxerga a FD como um processo dividido em cursos com períodos de início e fim pré-determinados e também lhe atribui a dissociação entre os eixos da teoria e da prática que é criticada por Wallace (1991), Moraes (1997), Behrens (2007) e Pereira (2007) por causar uma sobreposição da primeira em relação à segunda.

Ao manifestar esse entendimento, o participante V compartilha da mesma visão de formação continuada defendida pelo participante II. Ou seja, ambos afirmam que essa formação tem como objetivo o aperfeiçoamento do indivíduo, o professor formador, e ocorre de maneira sistemática, formal e acadêmica, pois acontece por meio de cursos disponibilizados por instituições de ensino superior como as universidades.

Diante desse contexto, percebemos que esses participantes defendem o monopólio da academia como ambiente legitimado de formação docente, incluindo também a FD continuada, como é possível verificar no seguinte trecho “... vai fazendo especialização vai fazendo mestrado então... ou outros cursos de aperfeiçoamento...”. Isso significa a manutenção das vozes e dos materiais dos especialistas pertencentes à academia como meios únicos de acesso ao conhecimento e, portanto, de expansão da formação.

Para continuar essa discussão a respeito do que significa FD continuada, o participante VI afirma que ela é um processo constante e não apenas de atualização dos repertórios teórico e metodológico dos quais o(a) professor(a) deve dispor, mas também de reflexões sobre a prática pedagógica localmente situada, como é possível verificar no próximo excerto:

EXCERTO VI:

PARTICIPANTE VI: (...) processo CONSTANTE não... apenas de atualização teórico-metodológica mas de reflexão sobre a prática... docente... acho que a formação continuada é isso assim né... não é apenas a coisa de... de que tem menos que tem falta... tem que se atualizar... atualização acho que é parte dessa formação docente mas a reflexão MOMENTOS de reflexão sobre a prática docente pra mim são momentos de formação também.

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar que o participante VI compreende que a FD continuada é composta por dois processos, a atualização teórico-metodológica e a reflexão sobre a prática. O primeiro compreende o contato e o estudo das teorias e pesquisas a respeito do que há de mais recente na formação de professores, no intuito de promover mais qualidade para o fazer docente. E o segundo, por sua vez, é baseado no entendimento de que o trabalho executado pelo professor não é perfeito e nem está pronto, ou seja, é um processo que pode ser modificado/adaptado em função do ambiente no qual essa prática é/está sendo desenvolvida.

Nesse contexto, o trabalho precisa ser revisto em função do contexto no qual está sendo executado, levando em consideração fatores que circundam o ambiente e acabam influenciando direta ou indiretamente o fazer pedagógico e, portanto, a formação do professor, conforme é asseverado por Perrenoud (2002), que defende professores preparados para trabalhar com as mudanças e características das situações localmente situadas por meio da prática de reflexão.

Além disso, também é possível afirmar que o participante VI partilha de um posicionamento semelhante ao do participante IV. Ambos atribuem à formação continuada o entendimento de que ela é um processo contínuo de estudos e de atualização de conhecimentos e procedimentos metodológicos que culminam na problematização da(o) prática/fazer docente do(a) professor(a), consoante Imbernón (2011) que milita pela formação de professores conscientes da necessidade de estudos contínuos e que partem da reflexão de seu próprio contexto de atuação (NASCIMENTO, 2014).

Por fim, ao expor seu entendimento a respeito da FD continuada como um processo de atualização de saberes (teórico e metodológico) e de reflexão da prática, o participante VI corrobora com o que é defendido por Perrenoud (2002), que é a favor de uma formação de professores que transcende a perspectiva de atualização dos saberes e deve ser entendida como a possibilidade de participação e de reflexão no objetivo de formar indivíduos capazes de conviver com as mudanças.

Em síntese, é possível evidenciar alguns apontamentos a respeito das concepções de FD continuada apresentadas nesse tópico da análise. Primeiramente, encontramos congruências nas respostas dos participantes II, III e V no que concerne ao entendimento da formação continuada como uma atualização

dependente de cursos acadêmicos para sua ocorrência e legitimação. Do nosso ponto de vista, reconhecemos a importância do que é oferecido pela academia, mas não cremos que cada aspecto da formação docente precise ser prescrito e legitimado por ela.

Já os participantes I, IV e VI e expõem uma compreensão desse tipo de formação como um processo que está sempre em um contínuo, também de atualização e, ainda mais, ele demanda por parte do professor o conhecimento de sua realidade para que, a partir dela, ocorra o desenvolvimento do hábito de reflexão sobre sua prática localmente situada. De acordo com os participantes, essa reflexão deve ser constante e problematizadora do fazer docente. Nesse ponto, concordamos com esse entendimento de formação continuada de professores. Também a compreendemos como um processo e, como tal, ela está sempre aberta para ser ampliada em função do que é demandado do docente por seu contexto de atuação.

Diante dessas considerações, apresentamos a próxima seção dessa categoria da análise de dados que aborda as características atribuídas a FD continuada pelos participantes.

4.1.2 Características da formação continuada de professores

Prosseguindo com a abordagem da FD continuada, nossa análise agora foca nas características atribuídas a esse processo de formação pelos participantes. Nesse contexto, foi feito a eles o seguinte questionamento: Além de um significado ou definição, em sua opinião, quais são as características de uma formação docente continuada?

EXCERTO VII:

PARTICIPANTE I: (...) que TEM... uma... uma... que tem ações né de estudo... de estudo... quer dizer conti/é um sujeito que continua... que se mantém né que se mantém nas atividades de estudo de observação de avaliação né de tudo que está fazendo... mas pra mim basicamente é se manter em atividade de de estudo... estudo aqui quando eu falo estudo não é nem o estudo de conteúdo... TAMBÉM mas é estudo de conteúdo e não ... mas ... mas é pela pela busca do conhecer a realidade com quem ele trabalha com quem ele vive o que ele vivencia (...).

Ao ser indagado sobre as características da formação docente continuada, o participante I afirmou entender de que se trata de um processo representado por ações de estudo permanente. Esse estudo é perpassado pelas ações de observar e avaliar o contexto no qual o indivíduo em formação está/faz parte no objetivo de compreender mais e melhor a realidade com a qual já lida ou terá de lidar.

Ao conceber a formação continuada como um contínuo de estudo, de observação, de avaliação e de conhecimento do contexto e da realidade do(a) qual o professor faz parte, o participante I compartilha do entendimento de Perrenoud (2002) que defende uma formação docente que proporcione a percepção das características dos contextos localmente situados, promovendo a articulação do estudo com a realidade que o faz ser necessário (WALLACE, 1991).

Sobre caracterizar a FD continuada como um processo, ou seja, algo progressivo e contínuo, o participante I concorda com o ponto de vista de Behrens (2007) que entende a formação de professores como não linear, crítica, reflexiva e transformadora. Essa transformação ocorre no sentido de que as problematizações e suas respostas/soluções partem do indivíduo em formação e de sua realidade, e não dos objetivos e soluções exteriores a eles.

Dessa forma, é possível entender que a formação continuada de um professor é um processo contínuo de estudo, observação e avaliação localmente situados, pois ele não estuda, observa e avalia para propor reflexões universais, mas para problematizar e entender melhor seu próprio contexto e realidade, partindo deles e não de elementos exteriores como ocorria em situações de formação orientadas pelo paradigma tradicional.

Em resposta a mesma indagação, o participante II afirma que a FD continuada é caracterizada por dois aspectos, (i) a atualização e (ii) a renovação da prática docente como é possível verificar no trecho de sua fala apresentada no excerto VIII:

EXCERTO VIII:

PARTICIPANTE II: (...) eu acho que o docente que fica se atualizando ele fica renovando sua prática né constantemente... em sala... por exemplo no campo do francês a gente tem... cursos que são de atualização em civilização ((ruído)) atualização cultural atualização em... algo que precise (...).

Nessa perspectiva, esse participante entende que a formação continuada é um processo de atualização e renovação constante da prática do professor com foco em suas necessidades pontuais. Ele ainda ressalta que essa atualização acontece por meio de cursos previamente planejados, sistematizados e ofertados por instituições de ensino superior, como é ilustrado pelo seguinte trecho de sua fala “... o docente que fica se atualizando ele fica renovando sua prática né constantemente... em sala...” e “... cursos que são de atualização em civilização ((ruído)) atualização cultural atualização em... algo que precise ...”

Diante dessa resposta, é possível afirmar que a FD continuada é caracterizada de maneira diferente pelos participantes I e II. O participante I a compreende como um processo constante de estudo por parte do professor enquanto o participante II a entende como uma atualização. Essa ideia de atualizar faz referência ao acúmulo de saberes que, muitas vezes, de acordo com Behrens (2007), estão dissociados da realidade do docente, característica essa que precisa ser levada em consideração consoante o entendimento do participante I.

Além disso, o participante I afirma que a necessidade do estudo parte do professor com o objetivo de possibilitar o entendimento da realidade na qual ele(a) está situado, entendimento que não corrobora com a compreensão do participante II que atribui a ocorrência da FD continuada em função de uma atualização da prática docente por meio de cursos curtos disponíveis em instituições acadêmicas, ou seja, de elementos externos.

Essa compreensão de atribuir a formação continuada um caráter de atualização ocorrida por meio de cursos curtos e pontuais é criticada por Celani (2002), pois eles são sistematizados para atualizar determinados saberes e proporcionar mudanças estabelecidas por agentes externos ao contexto do professor. Nesse sentido, Perrenoud (2002) compartilha de uma visão semelhante a de Celani (2002) e chama a atenção para uma formação que transcenda a perspectiva de atualização de saberes apenas e passe a ser compreendida como a possibilidade de desenvolvimento da reflexão sobre o agir docente e as mudanças que o permeiam.

Ao mesmo questionamento, o participante III evidencia duas características como principais da FD continuada, a instrução e a relação entre teoria e prática, como é possível verificar no excerto de número IX:

EXCERTO IX:

PARTICIPANTE III: um... formação docente continuada... é eu creio que seja um tipo de instrução né para alunos... digamos do curso de formação de professores que envolve teoria e prática de ensino... administração de aulas e (...).

Diante dessa resposta, podemos verificar que o participante III tem o entendimento de que a FD continuada se caracteriza como um curso de instrução para formar professores em dois eixos, o da teoria e o da prática de ensino que envolve administrar e, portanto, planejar aulas. Nesse sentido, a compreensão do participante III a respeito das características da FD continuada difere do que foi afirmado pelos participantes I e II.

O primeiro participante caracteriza essa formação como um constante movimento de estudo e avaliação do contexto que circunda o professor; o segundo participante lhe atribui a característica de ser um processo de atualização de saberes por meio de cursos pontuais e curtos e, o terceiro participante a enxerga como uma instrução que relaciona a teoria e prática.

A caracterização da FD continuada pelo participante III reúne dois aspectos que pertencem a duas visões distintas sobre formação docente. A instrução remete a formação de professores do ponto do paradigma tradicional no qual esse, segundo Wallace (1991), era treinado para executar atividades e atingir objetivos estipulados por terceiros (especialistas) que não faziam parte da realidade do professor (MORAES, 1997).

A relação entre teoria e prática, por sua vez, é uma característica da formação de professores não mais entendida como linear e com início e fim pré-estabelecidos (BEHRENS, 2007). Essa articulação demanda que se saibam quais são as características do ambiente do qual o docente faz parte para que esse reflita, perceba suas mudanças e reconfigure sua prática, segundo Imbernón (2011), por meio da constante autoavaliação de suas habilidades, atitudes e valores.

Nessa linha de pensamento, o participante IV afirma que a FD continuada é um processo perpassado por três principais características, o alinhamento do arcabouço teórico com a concepção do que é ensino e aprendizagem; a prática reflexiva e o constante repensar da prática docente, como é exposto no excerto de número X:

EXCERTO X:

PARTICIPANTE IV: (...) as características mais proeminentes dessa formação continuada é que ela tenha esse arcabouço teórico que se coadune com a sua perspectiva do que que é ensinar o que é aprender... prática reflexiva... importante na minha opinião que ela seja reflexiva também... professor deve repensar sua prática constantemente (...).

Baseado na afirmação acima, é possível asseverar que, para o participante IV, a FD continuada é caracterizada por um fundamento teórico que respalde a perspectiva do professor sobre o que é ensino, aprendizagem e reflexão. O participante ainda ressalta que, por meio dessa formação, o professor precisa repensar sua prática docente de maneira constante.

Nesse sentido, é possível entender que o participante IV compreende a FD continuada como uma prática reflexiva que se fundamenta e/ou respalda em preceitos teóricos que norteiam o agir do professor, além de possibilitar-lhe as informações necessárias para interpretar e entender seu entorno e suas concepções a respeito dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, esse participante concorda com o participante 2 no que concerne a constante postura do professor de repensar sua prática. Ambos entendem que o ato de refletir sobre suas ações, utilizando bases teóricas para tal, é uma característica da FD continuada.

Ao afirmar que a formação continuada de professores deve dispor de articulação teórica, de reflexão na e sobre a prática e do repensar constante do agir docente, o participante IV compartilha do posicionamento de Wallace (1991) e Pereira (2007) que defendem a associação entre os eixos teórico e prático ao longo de toda a carreira docente em um movimento mútuo no qual a teoria respalde a prática e essa justifique aquela, sem sobreposição entre elas.

Por fim, esse participante também converge com a linha de pensamento de Perrenoud (2002) no que concerne à prática reflexiva, ambos a reconhecem como uma característica fundamental da formação docente por meio da qual o professor reconhece o contexto ao seu redor e repensa sua prática para atender as necessidades da realidade na qual ele está imerso.

Em sequência, apresentamos a resposta do participante V sobre as características da formação continuada. Segundo ele, essa formação é caracterizada

pela contínua busca do professor em avaliar, repensar e refletir sobre sua prática, conforme pode ser verificado no excerto de número XI abaixo:

EXCERTO XI:

PARTICIPANTE V: (...) então essa formação continuada é... o sujeito que continuamente busca é... questiona a as suas limitações ele não olha para a sua prática como um... ah uma lacuna um defeito... não ele olha reflete e acha que pode sempre melhorar né... é nesse sentido.

Diante dessa resposta, ressaltamos que, para o participante V, os principais aspectos da FD continuada são a busca contínua, o questionamento das limitações e o melhoramento da prática do professor. Além disso, é possível inferir que a busca citada também pode englobar a aquisição de conhecimento teórico que pode ser utilizado para problematizar a prática docente e proporcionar mudanças quando necessárias.

Ao entender que, no contexto de formação continuada, o professor é um sujeito buscador e que reflete sobre sua prática, o participante V partilha da linha de pensamento defendida pelos participantes II e IV que asseveram ser necessárias as práticas de reflexão, busca por conhecimentos e problematização/revisão do fazer docente que está sempre em processo, ou seja, nunca estático e acabado, mas aberto para mudanças que ocorrem em função das características dos contextos localmente situados, os quais precisam ser conhecidos e problematizados pelos professores que os integram.

Nesse sentido, tanto o participante V quanto os participantes II e IV compartilham do mesmo pensamento de Imbernón (2011) no que concerne a formação de professores ser caracterizada pela reflexão de seus sujeitos a respeito de sua prática. Dessa forma, eles são preparados também para a continuação de seus estudos durante toda sua jornada docente e de vida.

Nesse contexto, Nascimento (2014) ressalta que a formação continuada/permanente precisa reconhecer como ponto de partida as experiências do contexto de atuação do docente, além da ampliação do entendimento de que o local e as identidades estão em mudanças contínuas que demandam um olhar mais reflexivo e crítico sobre o fazer/agir pedagógico por parte dos professores.

O participante VI, em resposta ao segundo questionamento, afirma que a FD continuada é caracterizada por dois aspectos, a atualização do professor sobre os conteúdos da área do conhecimento com a qual trabalha e a reflexão sobre a prática do(a) professor(a), conforme é possível verificar no excerto XII a seguir:

EXCERTO XII:

PARTICIPANTE VI: (...) as características de uma formação docente continuada elas envolvem dois... duas características... atualização na área ou seja... a leitura de novas publicações sejam livros sejam artigos é... e a reflexão sobre a prática nesse momento assim eu tô pensando muito em MIM... ela supõe a literatura... o encontro com uma literatura que traga apontamentos de novos caminhos novidades (...).

Seguindo a linha de pensamento do participante VI, a primeira característica da formação continuada, ou seja, a atualização é referente ao conhecimento teórico e ocorre por meio da leitura e contato com publicações (livros, artigos, periódicos...) sobre a área de atuação do professor. A reflexão, por sua vez, é sobre a prática docente que ocorre, segundo esse participante, fundamentada numa literatura (linha teórica oriunda do processo de atualização) que aponte novas perspectivas e caminhos para o professor mudar seu agir docente e saber como efetuar as mudanças demandadas pelo contexto do qual os professores fazem/estão fazendo parte.

Nesse sentido, é possível verificar que o entendimento do participante VI é mais sistemático que os demais, pois divide a FD continuada em dois momentos, atualização e reflexão. Nessa perspectiva, a compreensão desse participante dialoga com a dos participantes I, II, IV e V no que concerne a entender a formação continuada como um processo que pressupõe estudo, atualização de conhecimentos e reflexão sobre a prática pedagógica fundamentada em alguma corrente teórica que possibilite ao professor novas formas de entender a si mesmo e a realidade da qual faz parte.

Ao atribuir a atualização teórica como característica da FD continuada, o participante VI reconhece a necessidade de o professor continuar estudando e de adquirir mais conhecimento sobre a área na qual atua. Dessa forma, ela compartilha do posicionamento de Imbernón (2011) que defende a importância da continuidade

da ação de estudar por parte dos professores em função das recorrentes mudanças ocorridas na sociedade.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a atualização, do ponto de vista do participante VI, não se trata de acúmulo de conhecimento apenas, mas de um arcabouço teórico que tenha a finalidade de contribuir para a reflexão e entendimento da situação da qual o(a) docente faz parte, ocasionando a articulação entre teoria e prática defendida por Wallace (1991) e Pereira (2007) e a preparação de um professor para lidar com as mudanças (NASCIMENTO, 2014).

Sobre a segunda característica, isto é, a reflexão, o participante VI corrobora com a compreensão de Celani (2002), Perrenoud (2002), Behrens (2007) e Imbernón (2011) que reconhecem a reflexão como um aspecto da formação continuada e que o professor, por meio dela, desenvolve o entendimento de seu contexto e repensa sua prática.

Em suma, podemos verificar que há alguns pontos que perpassam o entendimento dos participantes a respeito de quais aspectos caracterizam uma formação continuada. Eles são estudo contínuo ou atualização que deve partir do(a) professor(a) em função da realidade a qual ele(a) integra, culminando no seu conhecimento; prática reflexiva, isto é, reflexão a respeito dos elementos que constituem o ambiente e sua influência no fazer docente e, por fim, a articulação entre teoria e prática que pressupõe um balanceamento entre esses eixos, ou seja, não se trata de uma sobreposição da teoria em detrimento da prática, mas de um movimento cíclico que justifica e respalda a teoria estudada e a prática desenvolvida pelo professor em seu contexto localmente situado.

Diante disso, expomos o nosso entendimento de concordância com caracterizações feitas pelos participantes à formação continuada de professores. Para tanto, ressaltamos a concepção que foi discutida na seção anterior de formação enquanto processo. Como tal, cremos que ela pressupõe o estudo permanente por parte do professor de sua área e ambiente de atuação, a reflexão acerca de ambos e de seu fazer pedagógico e o equilíbrio entre os eixos teórico e prático.

Dito isso, apresentamos a próxima seção dessa categoria da análise de dados que aborda a postura de um professor formador com relação à sua própria formação continuada.

4.1.3 A postura de um professor formador em relação à sua formação continuada

Dando prosseguimento a nossa análise de dados, abordamos, na perspectiva dos participantes, a postura de um professor formador em relação à sua própria formação continuada. Entendemos, por meio do objetivo da pergunta e das respostas dadas, que os participantes não falam mais sobre uma terceira pessoa, mas que suas afirmações dizem respeito a eles mesmos. Nesse sentido, foi feito a eles a seguinte pergunta: Diante das respostas apresentadas as questões anteriores, qual deve ser a postura de um professor formador com relação à sua própria formação continuada?

EXCERTO XIII:

PARTICIPANTE I: (...) tem que ser sempre de... se manter em situação de estudo... de... de... de reflexão... de busca pelo conhecimento... de compreensão da realidade/das realidades que ele vai mudar... com os sujeitos que ele recebe com as pessoas que ele convive e (...).

O participante I, em resposta a pergunta apresentada, afirma que um professor formador tem que dispor de uma postura fundamentada nos hábitos constantes de estudar, de refletir, de buscar conhecimento e de compreender a realidade da qual ele faz/fará parte. Nesse sentido, é possível entender que esse participante atribui ao formador e, portanto a si mesmo, o dever de tratar sua formação como um processo e, como tal, está sempre aberto para reflexões, mudanças de postura, novos estudos e conhecimentos, sendo de responsabilidade desse indivíduo a tomada de decisões baseadas à luz do(s) contexto(s) no(s) qual(is) está inserido.

Os hábitos de estudar e da busca por conhecimento podem ser entendidos como sinônimos e não dizem respeito a qualquer tipo de saber, mas aos conhecimentos concernentes à área de atuação do professor, como já foi afirmado em respostas da seção anterior. Já a postura reflexiva pode ser compreendida como uma implicação do hábito de estudar que gera elementos teóricos para analisar e avaliar o contexto ao qual o docente pertence. No entanto, o movimento contrário também pode ocorrer e é válido e, com fulcro em respostas anteriores, essa

segunda perspectiva parece ser a linha de pensamento dos participantes, isto é, refletir e problematizar primeiro para depois buscar bases teóricas que propiciem a compreensão do que fora problematizado, culminando no conhecimento do contexto circundante.

Nesse sentido, o participante I dialoga com as proposições de Imbernón (2011) a respeito do estudo contínuo como elemento essencial para a formação continuada de professores. Ambos defendem que esses profissionais estejam alinhados às mudanças por meio da ampliação de seu repertório de conhecimentos. Sobre a prática reflexiva e a compreensão do ambiente, esse participante converge com as ideias de Perrenoud (2002) e Nascimento (2014) que asseveram ser importante uma formação continuada que reconhece e proporciona uma reflexão sobre a prática docente e sobre o ambiente no qual o professor está inserido.

Sobre a formação continuada de um professor formador, o participante II acredita que a postura desse profissional deva ser de atualização, como é possível verificar no excerto abaixo:

EXCERTO XIV:

PARTICIPANTE II: “acho que ele precisa estar sempre se atualizando (risos) eu acho de forma bem resumida (risos) estar sempre se atualizando”.

Diante dessa resposta, podemos entender que o participante II associa que a formação continuada de um professor formador é promovida por meio da postura de se manter em processo de atualização. Assim, ao levar em consideração suas respostas as questões anteriores, é possível compreender que essa atualização se trata do contato com a teoria, ou seja, com estudos mais recentes da área de atuação do professor. Mas esse contato, no entendimento do participante II, é mediado por cursos criados, sistematizados e ofertados por instituições de ensino superior.

Sendo assim, ao entender atualização como estudo e aquisição de conhecimento, o participante II partilha de uma compreensão semelhante ao do participante I. Nessa linha de pensamento, ambos atribuem ao professor formador, isto é, a eles mesmos o dever de estar, ou seja, nunca pronto e em constante processo de busca pelo saber e de reflexão sobre a prática exercida.

O participante III foi bastante sucinto em sua resposta e demonstra coerência entre ela e as demais respostas dadas aos questionamentos anteriores que evidenciam o seu posicionamento a respeito da importância da atualização enquanto processo necessário e contínuo e que, nesse sentido, norteia a postura de um professor formador em relação à sua própria formação continuada.

Diante disso, verificamos que esse participante alinha-se ao que é defendido por Perrenoud (2002) e Imbernón (2011) sobre a necessidade de uma formação que prepare um professor consciente de sua incompletude e que, portanto, deve estar sempre em estudo, buscando conhecimento para utilizá-lo em função da percepção e do entendimento das mudanças que ocorrem em sua realidade, influenciando sua prática diretamente e superando, dessa forma, de acordo com Perrenoud (2002) e Celani (2002), uma formação continuada centrada apenas na atualização de saberes.

Na sequência, o participante III afirma que a postura de um professor formador diante de sua formação continuada deve ser fundamentada em três aspectos: entendimento do contexto de seu ambiente de trabalho, prática reflexiva sobre sua ação e reavaliação de seu fazer pedagógico, como é possível verificar no seguinte trecho de sua resposta:

EXCERTO XV:

PARTICIPANTE III: "... deve ser capaz também de... entender o que está envolvido em... em em praticar a didática em sala de aula... ser um profissional reflexivo né... que seja capaz de refletir sobre sua prática né sua prática de ensino... sempre ser reflexivo... reavaliar sua atividade ..."

De acordo com o excerto XV, é possível afirmar que, para o participante III, a postura de um professor formador e, portanto, a dele mesmo, começa pela busca do entendimento da situação/contexto no qual ele(a) está inserido(a), partindo de sua prática pedagógica. Além disso, esse participante afirma que o desenvolvimento da prática reflexiva sobre seu fazer docente também faz parte da postura de um professor formador. Em seu entendimento, esse indivíduo/ele precisa sempre refletir e reavaliar suas ações e atividades, ou seja, não se trata de um ser pronto e imutável, mas de alguém que está aberto para mudanças e aprendizados, e esse

estado demanda um processo contínuo de leitura do ambiente, de suas ações e de si mesmo.

No reconhecimento da importância de entender a realidade local e da reflexão sobre a prática, o participante III corrobora com o posicionamento do participante I que defende um professor formador que estuda/busca conhecimento, analisa e compreende seu entorno e que desenvolve o ato de refletir sobre as influências de seu contexto em suas ações.

Diante dessa compreensão, percebemos que o participante III começou a alinhar seu posicionamento a respeito da formação continuada com a linha de pensamento dos demais participantes, principalmente os I, IV, V e VI, que vêm defendendo a relevância da prática reflexiva sobre o contexto e a ação do professor para seu processo formativo. Nesse sentido, o participante III converge com o entendimento de Perrenoud (2002) e de Behrens (2007) sobre a formação de professores enquanto um processo contínuo que percebe as mudanças e enfatiza a reflexão como um aspecto essencial para o posicionamento de um sujeito em contínuo processo de aprendizado (IMBERNÓN, 2011).

Sobre a postura de um professor formador em relação à sua própria formação continuada, o participante IV enfatiza a reflexão sustentada por estudos teóricos atualizados e, portanto, a atualização de saberes e o conhecimento do contexto que situa o docente, conforme é possível verificar no trecho abaixo:

EXCERTO XVI:

PARTICIPANTE IV: "... a reflexão constante teoricamente sustentada e também o escrutínio dos próprios alunos sabe... ter esse feedback... ter... que mais... ééé é pensar... o seu programa de ensino sabe constantemente porque... PORQUE já tenho outras teorias já/não é nem teoria outros autores pesquisas mais modernas novas constatações então eu acho que você tem que fazer essa atualização... né começando do próprio currículo... começando da própria grade que você leciona ...".

Com base no excerto XVI, é possível afirmar que, de acordo com o participante IV, a postura do professor formador em relação à sua formação continuada deve ser de reflexão constante sendo esta teoricamente respaldada. Ou seja, trata-se de uma reflexão objetiva, com critérios definidos e que busca elementos exteriores para entender o contexto do qual ele faz parte.

Segundo esse participante, essa reflexão também precisa ocorrer a partir do conhecimento do ponto de vista dos alunos, ou seja, da avaliação deles sobre o(a) professor(a) e sua prática docente. Sobre isso, é importante salientar que os alunos e quaisquer outros elementos do ambiente de ensino são entendidos aqui como integrantes do contexto no qual o professor está inserido. Nesse sentido, e, consoante o participante IV, a reflexão culmina em mudanças que atualizam o(a) professor(a) no que lhe for mais necessário.

No que concerne à atualização, é possível afirmar que o participante IV a entende como sinônimo de estudo e/ou ampliação do repertório teórico de sua área de atuação. De acordo com o seguinte trecho: “... atualização... né começando do próprio currículo... começando da própria grade que você leciona ...”, essa ampliação de conhecimento gera implicações nos elementos contextuais (currículo, grade) que norteiam o fazer docente do professor formador, portanto, o dele.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que o participante IV converge com os posicionamentos defendidos pelos participantes I, II e III e com o de Behrens (2007) a respeito da importância do ato de refletir sobre a prática como característica essencial da formação continuada de um professor formador e também sobre a atualização sempre fundamentada em teorias que possibilitem a problematização da realidade do professor como também das mudanças que influenciam seu fazer docente, associando a teoria adquirida a prática desenvolvida como é defendido por Wallace (19991) e Pereira (2007).

Seguindo uma linha de pensamento semelhante, o participante V afirma que no contexto de formação continuada, a postura de um professor formador deve ser de problematizar o ambiente do qual faz parte, desse modo, sua prática, como é possível verificar no excerto a seguir:

EXCERTO XVII:

PARTICIPANTE V: “... sentido de problematizar... de criar novas estratégias para aquele contexto... e EU como professora tô sempre buscando lendo coisas e como participo de bancas de de de... dissertação de tese de doutorado a gente vai aprendendo muito nesse percurso então nunca tá... num limite”.

Nessa resposta, o participante V afirma que faz parte do comportamento de um professor formador em formação continuada a ação de problematizar o contexto

no qual se situa, ou seja, ter conhecimento dos elementos/aspectos do ambiente no qual trabalha, qual público é atendido, que atividades são desenvolvidas etc. Também é ressaltado pelo participante a criação e a adaptação de estratégias que sejam mais adequadas para a sua realidade, algo possível em função da problematização realizada previamente. Há igualmente a busca por novas informações e de conhecimento para respaldar sua atuação. Esse processo ocorre, para o participante V, através de novas leituras e da participação em eventos como as defesas de trabalhos finais de pós-graduação que são caracterizadas como oportunidades de aprendizado.

Seguindo esse raciocínio, o participante V finaliza sua fala expondo o entendimento de que a FD continuada é um percurso que nunca está no limite, ou seja, ela está sempre aberta para ser dilatada/ampliada em função das diferentes situações pelas quais um professor formador passa desde as questões concernentes ao ensino até aquelas referentes à pesquisa.

Nesse contexto, o participante V dialoga com o exposto pelos participantes II, III e IV no que concerne à problematização/reflexão da realidade/contexto do(a) qual o(a) professor(a) faz/está fazendo parte. Eles também apresentam similaridades no que concerne ao desenvolvimento do ato de refletir sobre a prática e sobre a atualização do repertório de informações e conhecimento, sendo os processos de reflexão e atualização/estudo contínuo entendidos como complementares e que se respaldam mutuamente.

Diante dessa forma de pensar, podemos afirmar que o participante V partilha de uma visão a respeito da postura de um professor formador semelhante ao que é defendido por Imbernón (2011) sobre a prática reflexiva e a continuidade dos estudos, pois, segundo o autor, é por meio desses processos que ocorre a (auto)avaliação do agir docente e dos elementos que estão em torno dele.

Sobre a problematização do contexto e a criação de estratégias que melhor adaptem-se a ele, é possível afirmar que o participante V dialoga com as proposições de Perrenoud (2002) e de Nascimento (2014) que ressaltam a necessidade de (re)conhecer a importância da realidade do professor como também das mudanças que nela ocorrem para que a formação do professor possa lidar com as demandas da sociedade atual.

Diante dessas considerações, apresentamos a resposta do participante IV à pergunta de número 3. Nela, ele defende dois aspectos já contemplados pelos

demais participantes, o estudo constante e a reflexão, como é possível verificar no trecho de sua fala abaixo:

EXCERTO XVIII:

PARTICIPANTE VI: “... a coisa do estudar eu acho que isso é muito próprio de um formador... tá estudando... ter uma... uma visão do que ocorre de novo na área... sem aquela preocupação de ser novidadeiro... mas também sem se deixar ficar obsoleto... e ter momentos de reflexão... talvez a gente não tenha momentos formais... tanto quando gostaria mas as vezes eu acho que a gente comenta sobre a prática e reflete em momentos informais... no café a partir de uma situação em sala de aula saindo... não é um momento formal de discussão mas com os colegas mais próximos a gente acaba comentando sim.”

Por meio do excerto XVIII, o participante VI afirma que estudar é uma característica “própria”, isto é, inerente ao professor formador, portanto, a busca pelo conhecimento é uma atitude esperada da postura dele em relação a sua própria formação continuada. Na concepção do participante, o estudo é entendido como estar a par do que há de mais recente na sua área de atuação. A respeito da reflexão, o participante afirma que é necessário reservar momentos para refletir sobre prática docente. No entanto, de acordo com a sua realidade, esses momentos não ocorrem de maneira formal, ou seja, institucionalizada e como parte do processo de formação, mas de maneira informal antes ou após as aulas.

É possível afirmar que ao falar do comportamento de um professor formador, o participante VI comenta sobre si mesmo e o seu contexto enquanto professor. Nesse sentido, ele ressalta que o estudar precisa acontecer de forma balanceada, ou seja, o professor deve acompanhar as mudanças sem fazer delas um fim para a sua prática docente, mas um meio que lhe possibilite renovações e adaptações em função do que emerge em seu contexto.

É importante ressaltar que a reflexão defendida pelo participante é sobre a prática pedagógica/docente do professor formador que, em sua opinião, ocorre informalmente, mas deveria ocupar espaços formais ao longo de todo o processo de formação. Diante disso, é possível afirmar que o participante VI dialoga com os entendimentos expostos pelos participantes I, II, III, IV e V no que concerne a compreender o estudo, a reflexão sobre a prática e a atualização de informações e

conhecimentos como elementos necessários a postura de um professor formador diante de sua formação continuada.

Sendo assim, podemos verificar que há uma sincronia de pensamento entre os participantes exposta por elementos que perpassam a falas de todos eles que são o estudo contínuo defendido por Imbernón (2011) que reconhece a incompletude do professor que está sempre em formação e, portanto, aprendendo em função das recorrentes mudanças na sociedade atual. E a reflexão ou prática reflexiva entendida como essencial, pois, segundo Perrenoud (2002) e Behrens (2007), é através dela que o contexto localmente situado é conhecido, suas implicações percebidas e a prática docente (re)avaliada e modificada.

Em síntese, partilhamos de um entendimento similar aos dos participantes a respeito da postura de um professor formador. Nesse sentido, concordamos que a busca por saberes ou a sua ampliação, o conhecimento do contexto de atuação, a reflexão sobre a própria prática e os elementos que a influenciam e o balanceamento entre teoria e prática são importantes aspectos que caracterizam o comportamento/perfil de tal profissional em relação à própria formação continuada que, como já foi defendido em seções anteriores, é um processo, configurando dessa forma, um sujeito (professor) inacabado e aberto para as mudanças e novas experiências em função da dinamicidade dos eventos que formam a sociedade atual.

No entanto, ainda é possível verificar na compreensão dos participantes uma dependência do contexto acadêmico para a continuidade de suas formações enquanto professores. Ao longo dessas três primeiras seções, observamos algumas definições e características que condicionam a formação continuada como um processo que ocorre apenas por meio de um vínculo formal e teórico com instituições de ensino superior e pesquisa, como as universidades. Não estamos afirmando nesse trabalho que somos contra os vínculos acadêmicos, mas não concordamos com a monopolização do saber e da formação docente por parte da universidade e de seus mecanismos (cursos de graduação, extensão, pós-graduação e programas de pesquisa) como um processo que parte apenas de cima para baixo.

Defendemos que as decisões de ampliação da formação continuada partam dos professores e que eles desenvolvam autonomia, capacidade de perceber as mudanças e as características de seus contextos específicos e de adaptarem-se a elas, resignificando a teoria estudada, fazendo com que ela possa ser entendida,

aplicada, mudada, adaptada e (re)avaliada em função da situação na qual o professor se encontra sem que ele tenha de ser moldado por especialistas e pesquisadores externos a sua realidade de atuação. Diante disso, apresentamos, a seguir, a segunda categoria de análise de dados deste estudo.

4.2 Formação continuada de professores como um processo de construção de conhecimento originado no professor

Com fundamento nas informações proporcionadas pelo *corpus*, foi possível verificar que os participantes afirmam haver implicações dos novos aparatos tecnológicos e, portanto, do letramento digital na formação continuada de professores formadores e que a mesma, diante dessa influência, não ocorre apenas por intermédio de instituições como a universidade.

Diante disso, apresentamos a segunda categoria do capítulo de análise de dados que está subdividida em três seções: as implicações das novas tecnologias/letramento digital na formação continuada de professores formadores; a postura de um professor formador frente às novas tecnologias digitais e, por fim, as ações de ampliação da formação continuada desenvolvidas por professores formadores em função das novas tecnologias digitais.

4.2.1 As implicações das novas tecnologias/letramento digital na formação continuada de professores formadores

Iniciamos esta seção de nossa análise pela abordagem das implicações das novas tecnologias ou do letramento digital na formação continuada de professores formadores. Nesse sentido, foi feito o seguinte questionamento aos participantes: Nesse contexto de formação, o(a) senhor(a) enxerga as implicações das novas tecnologias ou letramento digital na formação continuada de professores formadores? Quais?

EXCERTO XIX:

PARTICIPANTE I: (...) teremos que lidar com possibilidades de realidades... é para as quais nem sempre estar/estaria preparados... ou seja a gente nem sempre a gente supostamente está preparado para o que e a gente já conhece... eu fui muito hábil em usar a

caneta agora tenho que ser hábil em digitar tanto... É uma substituição? Bom... mas são o que é aquilo que a nova... o que essa realidade tá me trazendo como demanda então... se antes eu sabia usar a caneta agora eu tenho que aprender a digitar... né então tenho que estudar tenho que aprender a fazer isso.

Em resposta ao questionamento apresentado, o participante I afirma que percebe implicações dos aparatos tecnológicos na FD continuada dos professores formadores, no sentido de que esse sujeito precisa, em função disso, lidar com realidades para as quais nem sempre esteve preparado. Nesse sentido, é possível notar que o participante entende os novos aparatos tecnológicos como propiciadores de novas situações/contextos que afetam a dinâmica do trabalho e agir docentes que exigem cada vez mais adaptações por parte dos professores para que esses sejam capazes de atender as demandas da atual realidade social que é perpassada pelas tecnologias digitais.

Para ilustrar sua compreensão, o participante utiliza um simples exemplo que aborda dois aspectos tecnológicos, caneta e, provavelmente o computador já que se refere ao ato de digitar, pertencentes a diferentes épocas, impresso e digital, como evidencia o seguinte trecho "... se antes eu sabia usar a caneta agora eu tenho que aprender a digitar...". Ao utilizar, mais especificamente, a expressão "... tenho que ...", é possível entender que, para o participante, a mudança, a adaptação e a preparação para lidar com uma nova realidade não são negociáveis, ou seja, elas são impreteríveis para que ele e os demais professores possam dar continuidade ao seu fazer docente e, portanto, a sua formação, partindo deles a iniciativa de ampliá-la.

Nesse sentido, percebemos que o participante I apresenta uma compreensão que se coaduna com as proposições de Perrenoud (2002) e Imbernón (2011) que defendem uma formação docente que reconhece e prepara os professores para lidar com as incertezas e mudanças ocasionadas pelo contexto social da atualidade que está em constante metamorfose. Além disso, o participante reconhece a necessidade de estudar e aprender a lidar com as novas demandas da atual realidade, corroborando com Boeres (2018) que afirma que em função das implicações oriundas dos aparatos tecnológicos, os professores precisam estar propensos para aprenderem ao longo da vida, ou seja, em uma formação contínua e inacabada que reivindica adaptações e/ou criação de novos contextos.

Em sua resposta, o participante II ressalta que o atual acesso a meios tecnológicos cada vez mais avançados é diferente do que havia há alguns anos e possibilita um trabalho diferenciado com os processos de ensino e aprendizagem, como é possível verificar no excerto apresentado a seguir:

EXCERTO XX:

PARTICIPANTE II: (...) a gente não tinha acesso a internet tão vasto como a gente tem hoje em dia... então isso implica de uma maneira muito vertical no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira... quer dizer se eu... consigo colocar um aprendiz em contato com essa língua através dos meios digitais de uma maneira muito mais profícua do que com um CD por quê que eu não posso fazer isso? não que o CD não seja tecnologia que também é né... é um papel a tecnologia mas... se existe uma maneira de contato mais direito e mais eficaz através de um outro meio porque não utilizar?.

De acordo com o participante, o atual acesso a aparatos tecnológicos digitais, por exemplo, a internet proporciona uma série de diferentes possibilidades das quais o professor pode dispor para executar sua prática. Em sua opinião, os processos de ensino e aprendizagem mediados por esses meios digitais tornam o contato com o objeto de estudo, como a língua estrangeira, mais profícuo, isto é, mais rentável, proveitoso.

Ao fazer a seguinte pergunta "... se existe uma maneira de contato mais direito e mais eficaz através de um outro meio porque não utilizar?", o participante evidencia a compreensão de que a utilização de dispositivos digitais promovem maneiras mais diretas e eficazes tanto para o ensino quanto para a aprendizagem, além de entender que se há algo novo e que propicia bons resultados isso deve ser utilizado. Dessa forma, é possível entender que esse participante percebe as implicações das novas tecnologias na formação de professores e as entende como meio para promover um ensino mais atual e um aprendizado mais frutífero.

No que concerne às congruências entre as respostas dos participantes I e II, percebemos que ambos concordam no tocante a haver influência do aparato digital na formação de professores. No entanto, em sua resposta, o participante I foca nas implicações das tecnologias digitais na formação docente, no sentido que essa passa a englobar as mudanças e novas possibilidades que esses aparatos proporcionam para a realidade do professor e para o seu fazer pedagógico. O participante II, por sua vez, foca nas implicações das novas tecnologias do ponto de

vista do processo de aprendizagem, levando em consideração a figura do aprendiz que obtém mais facilidades no contato com o que busca aprender.

Nesse sentido, também é possível inferir que o participante II, no seguinte trecho de sua fala “... se eu... consigo colocar um aprendiz em contato com essa língua através dos meios digitais de uma maneira muito mais profícua ...”, concebe os dispositivos digitais como instrumentos de mediação didático-pedagógicos, concordando com Marzari e Leffa (2013) que os entende da mesma maneira e afirma que um docente digitalmente letrado é aquele capaz de reconhecer os recursos tecnológicos ao seu redor e utilizá-los com finalidades pedagógicas, o que, segundo Baladeli (2013), é uma prerrogativa do professor, já que esses dispositivos em sua origem não foram criados para fins educacionais e precisam ser adaptados de acordo com os objetivos a serem alcançados por meio deles (MARZARI, 2014).

Sobre as implicações das tecnologias digitais, o participante III afirma que a época atual, ou seja, o século XXI é um período no qual os meios tecnológicos têm sido utilizados para fins de ensino e que é importante haver a valorização desse uso, conforme é possível verificar em sua fala exposta abaixo:

EXCERTO XXI:

PARTICIPANTE III: é... exato nós vivemos numa época... em que a tecnologia tem sido bem usada no ENSINO... então... quanto a valorizar o uso das novas tecnologias... é eu vejo uma grande importância nisso né... é importante que o próprio professor seja capaz de fazer um bom uso dessas... dessas tecnologias disponíveis como também incentivar os alunos a fazerem o mesmo né... a fazerem um BOM uso dessas novas tecnologias e... ele mesmo como professor formador deve... deve procurar... saber como usar né ou seja ser... ser... ter esse letramento digital né e incentivar os alunos a também seguirem a mesma... a mesma prática né.

Diante dessa resposta, podemos afirmar que o participante III reconhece estar situado em uma realidade perpassada por diferentes dispositivos tecnológicos que afetam também os processos de ensino e de aprendizagem. Segundo esse participante, é necessária a valorização do uso de tecnologias, isto é, é importante conhecê-las, implementá-las na prática pedagógica e divulgá-las. Além disso, ele entende que o professor formador deve ser capaz de fazer um bom manuseio e entendamos manuseio dividido em dois aspectos, o técnico e o pedagógico.

Sobre a questão de o professor formador ser capaz de usar a tecnologia, podemos entender que, na compreensão do participante, esse sujeito precisa reconhecer que a realidade atual na qual ele se situa é influenciada cada vez mais pelos novos aparatos tecnológicos, busque conhecê-los e aprenda a manuseá-los, o que o participante denomina de “bom uso”. Com base no contexto da fala desse participante, podemos inferir que o “bom uso” se refere à utilização das novas tecnologias na prática pedagógica dos professores, sendo elas meio para alcançar os objetivos pretendidos.

Além disso, segundo o participante III, o professor formador deve, respectivamente, buscar, procurar e saber como usar os dispositivos tecnológicos digitais. Nesse sentido, seu posicionamento converge com o do participante I que, ao reconhecer as implicações da tecnologia digital, também foca nas consequências dessas implicações no processo de formação docente. Também é importante ressaltar que ambos os participantes atribuem ao professor formador a responsabilidade da busca pelo aprendizado e pelo conhecimento a respeito das tecnologias digitais e sua relação com o ensino-aprendizagem, ou seja, a ampliação da formação continuada ocorre por decisão própria do(a) docente, sem interferências exteriores a ele(a).

Dito isso, notamos que o entendimento do participante III a respeito do incentivo ao uso das tecnologias digitais e da responsabilização do professor pela busca/aprendizado de como lidar com elas em seu fazer pedagógico, isto é, o desenvolvimento do letramento digital corrobora com o posicionamento de Baladeli (2013) e de Marzari e Leffa (2013) que defendem, na atualidade, um professor digitalmente letrado. Ou seja, um sujeito capaz de reconhecer os aparatos tecnológicos a sua volta, de apropriar-se deles e de utilizá-los para seus propósitos pedagógicos, o que Marzari (2014) denomina de apropriação coerente e que também é defendido por Boeres (2018) na forma de agregação de competências tecnológicas.

Na sequência, o participante IV responde positivamente à pergunta que lhe foi feita, ou seja, ele reconhece que há influências/implicações dos aparatos tecnológicos digitais na formação docente e ressalta que eles precisam ser evidenciados nas prescrições, atuação e formação dos professores, conforme é possível verificar no trecho de sua fala apresentado no excerto XXII:

EXCERTO XXII:

PARTICIPANTE IV: “... essas tecnologias elas precisam aparecer no seu programa no seu exercício na sua formação e o próprio professor tem que estar a par dessas novas tecnologias se quiser lançar mão delas... na hora eles disseram professora primeiro ninguém faz mais chamada telefônica hoje em dia ponto (risos) adorei porque de cara foi a primeira coisa é uma turma que é... né nativa digital eu não sou mas eles são... mas na hora que eles trouxeram as MÍDIAS para essa/pra trabalhar essa questão que a gente tava estudando... sobre a língua falada os elementos da linguagem falada da conversação... natural espontânea EU AMEI cê tá vendo que não tem como dissociar as tecnologias... não dá pra você usar esses elementos de estudo no aparato antigo... entende nos... nos instrumentos metodológicos enfim... antigos você tem que realmente envolver as tecnologias digitais... eles mudaram totalmente a atividade...”

De acordo com o excerto XXII, podemos perceber que o participante IV não só reconhece as implicações das novas tecnologias digitais como defende que esses aparatos sejam visibilizados e utilizados. Para o participante, a visibilidade e a utilização precisam ser discriminadas em três eixos, no programa, isto é, nos planejamentos de curso e de aulas; na formação que é entendida de maneira formal (cursos de graduação e de pós-graduação); e, no exercício da docência, ou seja, as tecnologias precisam estar presentes e serem usadas pelos professores em suas salas de aula.

Nesse contexto, o participante relata uma de suas experiências em sala de aula sobre uma atividade que trabalhava a compreensão oral dos alunos, já que se tratava de uma aula de língua estrangeira. Nessa atividade, os alunos deveriam reconhecer o gênero chamada telefônica e os elementos da oralidade contidos na situação. Em seguida, o(a) professor(a) pediu que os alunos propusessem reformulações para essa atividade e eles sugeriram os seguintes pontos: que não fosse uma chamada telefônica, pois, na opinião deles, esse gênero não é mais utilizado; e a abordagem da oralidade por meios mais atuais de comunicação, por exemplo, o celular e os aplicativos de mensagens.

Diante disso, o participante chegou à conclusão de que não há como dissociar as tecnologias da prática pedagógica do(a) professor(a), pois a utilização delas é uma demanda do contexto no qual ele(a) está situado e uma necessidade do público que ele atende. Dessa forma, percebemos uma concordância entre os entendimentos dos participantes I, III e IV no que concerne ao reconhecimento de

que a atual realidade os interpela com novas demandas, sendo elas oriundas e/ou perpassadas pelas novas tecnologias, culminando na compreensão de que o professor deve buscar, estudar e aprender a lidar com essas tecnologias, agregando-as ao seu fazer docente.

Assim, ao afirmar que o professor tem que conhecer os novos aparatos tecnológicos e aderir ao uso deles em seu exercício, pois, em sua opinião, eles mudaram a atividade docente, o participante IV dialoga com as proposições de Imbernón (2011) sobre uma formação docente para as mudanças e para a aquisição de novas habilidades para lidar com elas. Especificamente a respeito das tecnologias, o participante coaduna com Boeres (2018), que defende o desenvolvimento de competências tecnológicas a serem agregadas na formação de professores para que esses se apropriem dos aparatos digitais como ferramentas com finalidades pedagógicas (BALADELI, 2013; MARZARI; LEFFA, 2013).

Sobre as tecnologias na formação docente, o participante V afirma que é possível perceber as implicações dos novos aparatos tecnológicos principalmente no aspecto da acessibilidade de informações e conhecimento, como pode ser verificado no excerto a seguir:

EXCERTO XXIII:

PARTICIPANTE V: sim eu enxergo... eu enxergo sim... é... as implicações hoje... é é muito mais acessível... o conhecimento a informação que nem sempre informação é conhecimento... então eu tenho muito mais acesso de como divulgar esse material para meus alunos do que antes... então basicamente nesse sentido a rapidez da comunicação... a urgência isso tudo é implicação tecnológica... são pontos tecnológicos que ajudam muito nessa disseminação.

Segundo o participante, a principal implicação dos meios tecnológicos digitais no processo de formação docente é a acessibilidade de variados tipos de informação e de conhecimento que a geração atual possui. Em seu entendimento, a acessibilidade não favoreceu apenas o contato dos alunos com os objetos de estudo, mas também os professores que passaram a ter diferentes maneiras para a disponibilização de materiais que, pelo o que é possível inferir, ocorria de forma impressa apenas.

Além da acessibilidade de informações e de conhecimentos, o participante V ressalta mais duas implicações proporcionadas pelas tecnologias digitais. A primeira

é referente à diferença entre informação e conhecimento. A informação hoje é disponibilizada de forma rápida e está acessível em diversas fontes e plataformas e, portanto, sujeita a diversos equívocos. Já o conhecimento configura-se como um produto oriundo de um processo de pesquisa, de análise, de constatação e de verificação da autenticidade das informações, ou seja, demanda um trabalho mais crítico e detalhado por parte de quem o produz.

Dessa forma, cremos ser essa a justificativa da ressalva feita pelo participante quanto à diferença estabelecida. A segunda implicação diz respeito à ocorrência de uma comunicação mais rápida, nesse caso, entre professores e alunos que, muitas vezes, adquire um caráter de urgência, visto que as fronteiras já não apresentam as mesmas dificuldades que antes, segundo o participante, e o ato comunicativo tem se tornado cada vez mais instantâneo.

Nesse sentido, percebemos que o participante V compartilha do mesmo entendimento dos participantes I, II, III e IV a respeito da percepção de implicações das tecnologias digitais na formação de professores. Contudo, esse participante corrobora de forma mais direta com o participante II, pois ambos trazem a acessibilidade como fator preponderante e associado à perspectiva do processo de aprendizagem que está diretamente ligado ao aluno e não à formação docente como enfatizam os participantes I, III e IV.

Diante disso, e ao conceber as tecnologias digitais como meios de acesso à informação e conhecimento, o participante V corrobora com a afirmação de Freitas (2010) que assevera que, em função dessa variada gama de acessos mediados pela tecnologia, a figura do professor deixa de ser o monopólio do saber, democratizando o acesso ao mesmo. Além disso, o participante afirma utilizar a tecnologia digital como ferramenta de compartilhamento de materiais didáticos, postura entendida por Baladeli (2013), Marzari e Leffa (2013) e Marzari (2014) como apropriação do aparato tecnológico por parte do professor para a realização de adaptações com propósitos pedagógicos.

Continuando a discussão, apresentamos o participante VI que responde de forma positiva ao questionamento que lhe foi feito e afirma que não há como conceber, nos dias atuais, a formação de professores sem tecnologias e sem o letramento digital, conforme é possível verificar no recorte de sua fala apresentado a seguir:

EXCERTO XXIV:

PARTICIPANTE VI: sem dúvida... hoje não dá pra pensar uma formação de docentes sem tecnologias sem letramentos digitais... e eu sempre fui uma pessoa novidadeira... eu tava sempre atrás das novidades... não tem como acessar os alunos é... toda aquela parte/recado de sala de aula que antigamente ficava de uma semana pra outra... hoje não tem como você deixar de uma semana pra outra tem que ter uma forma de comunicação rápida com os alunos... e eu passei a usar o *google classes*... e foi muito bom... essa mudança porque eu acho inclusive o próprio nome *google classes* ou google sala de aula conforme a gente usa... dá um caráter mais institucional a essa comunicação com os alunos... e é uma plataforma que ajuda a aproximar da nova geração... do que eles usam do que eles postam do que eles comentam... eu acho que não tem como pensar a formação sem tecnologia... inclusive os textos né que eu mudei muito que antes eu tinha uma pasta de textos impressos na xerox e hoje a pasta as vezes tem um texto ou dois e quando é na graduação eu ainda peço ao monitor pra digitalizar e mandar em pdf (...).

De acordo com o excerto acima, podemos verificar que o participante VI organiza sua resposta em três pontos. O primeiro é referente a ele ser uma pessoa “novidadeira”, característica essa que reverbera em sua atuação enquanto professor. Dessa forma, podemos afirmar que se trata de um professor que busca conhecer sua realidade e os instrumentos proporcionados por ela para que sua formação seja ampliada. O segundo ponto é referente ao entendimento dos aparatos tecnológicos como meio para alcançar um objetivo, isto é, segundo esse participante, a tecnologia é um instrumento para estabelecer uma comunicação mais rápida e efetiva com os alunos.

O terceiro ponto é o entendimento, por parte do participante enquanto um professor, de que não há como entender a formação de professores, na atualidade, dissociada da tecnologia. Referindo-se a si mesmo, o participante VI evidencia que seu exercício docente/pedagógico mudou de forma significativa. Ele afirma que agia baseado nas possibilidades proporcionadas pelos aparatos impressos, mas que passou a utilizar e disponibilizar materiais digitalizados com o objetivo de aperfeiçoar sua prática e de aproximarem-se de seus alunos.

Nesse sentido, é possível afirmar que há congruências entre as respostas do participante VI e dos participantes III, IV e V. Os quatro reconhecem uma nova realidade marcada pelo avanço das tecnologias digitais e suas demandas para com os professores e seu processo de formação, característica defendida por Perrenoud

(2002) e Imbernón (2011) que defendem uma formação capaz de preparar professores para reconhecer e lidar com as mudanças.

Além disso, esses participantes convergem no entendimento de que as tecnologias digitais funcionam como meio para a execução de suas atividades docentes e para uma comunicação mais eficaz entre professores e alunos, o que Marzari e Leffa (2013), Baladeli (2013) e Boeres (2018) entendem como uma apropriação dos meios tecnológicos por parte do professor, em função de seu contexto, como ferramentas com função pedagógica.

Diante do que foi apresentado ao longo dessa seção, podemos perceber que, de fato, as tecnologias, especificamente as digitais, proporcionam implicações para o processo de formação continuada de professores, já que elas modificaram a dinâmica de acesso e divulgação de informações e conhecimento, como é afirmado também pelos participantes.

Concordamos com eles sobre suas afirmações a respeito das mudanças na atual realidade/século XXI e também na necessidade de atender as demandas dessa era, demandas por meio das quais os professores são cada vez mais interpelados a reverem sua prática e a adaptarem-se enquanto profissionais aos seus contextos de atuação. Por fim, ressaltamos que também entendemos todo e qualquer aparato tecnológico como meio para a execução de ações que, no caso dos professores, sejam coerentes com as destinações pedagógicas que devem ser alcançadas.

Feitas essas considerações, apresentamos a próxima seção dessa categoria da análise de dados que aborda o dever de um professor formador frente às novas tecnologias digitais.

4.2.2 A postura de um professor formador frente às novas tecnologias

Para dar continuidade à análise, apresentamos esta seção que aborda a postura ou o comportamento de um professor formador diante das novas tecnologias ou do letramento digital na sua formação continuada. Para tanto, foi feita a seguinte indagação aos participantes: O que um professor formador deve fazer com relação a sua própria formação continuada frente às novas tecnologias digitais?

EXCERTO XXV:

PARTICIPANTE I: eu acho que usar... usar... eu acho que é o uso... porque como tecnologia como recurso né eu acho que... é uso é questão de uso é é aí é de enfrentamento do uso porque eu como... como... é saindo da minha posição de professor né da minha situação de professor eu... eu sou obrigado a fazer uso de ferramentas semelhantes em outras situações né... então eu acho que usar eu... acho que o que tem que fazer é uso (riso) é uso... assim né não sei fazer mas eu tenho que fazer de alguma maneira.

Em sua resposta, o participante I afirma que o uso das tecnologias digitais é a forma que ele identifica ser a mais eficiente para lidar com esses aparatos e com as situações por eles proporcionadas. Nesse sentido, o participante ressalta que, diante de situações nas quais ele não está na posição de professor formador, ou seja, em contextos de vida cotidiana fora de seu ambiente de exercício docente, ele faz uso de dispositivos tecnológicos como ferramentas para a execução de determinadas ações. Para tanto, ele deixa claro que, mesmo não sendo proficiente no trato com a tecnologia, é necessário reconhecer a necessidade da busca pelo conhecimento a seu respeito e assevera ser por meio do uso a forma mais direta de aprendizado.

Diante desse contexto, ao utilizar as expressões “... enfrentamento do uso ...” “... eu sou obrigado a fazer uso de ferramentas semelhantes em outras situações né...”, o participante evidencia em sua fala a amplitude da influência que as tecnologias digitais exercem nas mais variadas situações que ocorrem na sociedade atual. Como implicação mais significativa, é possível afirmar, com base na fala do participante, que a nova realidade perpassada pelo avanço tecnológico, condiciona os indivíduos a adaptarem-se a conjuntura que se apresenta.

Além disso, há mais duas considerações a serem ressaltadas e ambas são relacionadas ao uso enquanto parte da postura de um professor formador no entendimento do participante I. No que se refere à utilização dos aparatos tecnológicos digitais para a execução de ações nos diferentes contextos de seu cotidiano, entendemos que o participante evidencia uma compreensão de letramento digital (LD) que perpassa as concepções defendidas por Buzato (2006), Souza (2007) e Freitas (2010) que entendem o LD como um conjunto de habilidades instrumentais utilizadas para atender as demandas de determinada prática social.

No que concerne ao entendimento do uso como forma para aprender a lidar com as tecnologias digitais que são tidas como elementos novos e desconhecidos

nesse contexto, é possível perceber que o participante se coaduna com a proposta de um dos processos de aquisição do conhecimento, a experenciação do novo, conforme Cope e Kalantzis (2005). Segundo os autores, esse processo ocorre por meio da imersão no novo contexto sempre entendido pela perspectiva do aprendiz que, nesse caso, é o participante I, sendo o uso do que lhe é novo/desconhecido equivalente à característica de imersão do processo citado.

Em resposta a mesma pergunta, o participante II afirma que a postura de um professor formador frente às tecnologias digitais é de utilizá-las como ferramentas para a promoção de um ensino mais atual e efetivo, conforme pode ser verificado no trecho de sua fala apresentado a seguir:

EXCERTO XXVI:

PARTICIPANTE II: (...) a meu ver o professor por exemplo eu posso desenvolver um... um joguinho... que o aluno ele pode fazer uma atividade lexical... ao invés de fazer uma uma lista ou aquela coisa mais clássica ele pode fazer um jogo no computador ((ruído))... mesmo que eu não tenha a capacidade de fazer isso eu posso procurar na internet alguns links ... em que... eu tenha joguinhos de vocabulário ou de gramática ou de interpretação textual de frase... enfim né... no caso da sintaxe... que eu posso enviar para os alunos e eles fazer/para os aprendizes e eles fazerem em casa... mas vai entrar também a questão da autonomia né do aprendiz que ele desenvolveu ou não até então da autonomia de utilizar isso... quer dizer são várias questões que estão implicadas eu acho que pra um professor formador ao meu ver... ele precisa estar... implicado com isso também né nem sempre eles... alguns professores estão... os professores formadores (...).

De acordo com o excerto XXVI, o participante associa a postura de um professor formador e, portanto, a dele ao uso dos aparatos tecnológicos com a função de tornar o processo de ensino mais atualizado com a realidade de seus alunos, mais efetivo e com mais possibilidades para que os conteúdos sejam abordados. Além disso, esse participante afirma que, mesmo diante de uma situação na qual ela não detenha o conhecimento necessário, ele utiliza as tecnologias, por exemplo, a internet para buscar esse saber, aprendê-lo e melhorar, assim, sua prática.

Diante disso, é possível afirmar que a compreensão do participante II sobre a relação entre formação continuada de professores e as tecnologias digitais diz respeito ao processo de ensino, ou seja, aos objetivos pedagógicos que podem ser

melhorados e ou alcançados por meio do conhecimento e do manuseio coerente da tecnologia, isto é, uso com objetivos a serem alcançados no processo de ensino. Nesse sentido, percebemos uma diferença entre os entendimentos dos participantes I e II. O primeiro foca sua resposta na perspectiva da formação do professor formador diante das novas demandas oriundas do avanço tecnológico. O participante II, por sua vez, evidencia uma linha de pensamento na qual a tecnologia é uma ferramenta que promove um ensino que atenda as necessidades dos alunos da atualidade.

Nesse contexto, dois aspectos da resposta do participante II precisam ser ressaltados. O primeiro é evidenciado pelo seguinte trecho “... mesmo que eu não tenha a capacidade de fazer isso eu posso procurar na internet alguns links ...” que demonstra um entendimento de um professor disposto a buscar, a aprender por meio dos dispositivos tecnológicos com a meta de melhorar sua prática, característica defendida por Marzari e Leffa (2013), Baladeli (2013) e Boeres (2018) que atribuem ao professor a incumbência de apropriar-se deles com o objetivo de promover o ensino. Essa busca também configura, de acordo com Cope e Kalantzis (2009b) e Santaella (2013), a aprendizagem ubíqua, pois ocorre por meio de dispositivos tecnológicos variados, sem período, lugar e organização conteudista específicos e pré-determinados.

O segundo aspecto pode ser verificado por meio do seguinte trecho “... ele precisa estar... implicado com isso também né nem sempre eles... alguns professores estão... os professores formadores...” que evidencia a compreensão do participante no que concerne ao aprendizado contínuo, à busca pelo conhecimento dos elementos que representam a atual realidade e à adaptação dos recursos tecnológicos a própria realidade serem características de um professor formador, perfil esse que é defendido por Perrenoud (2002) e Imbernón (2011) diante de contextos de mudanças que demandam estudo constante e adaptações para as situações localmente situadas.

Dando continuidade, o participante III afirma que a era atual é marcada pela revolução tecnológica que traz implicações em vários aspectos da sociedade, inclusive para o ensino. Nesse sentido, ele assevera que os professores precisam ser receptíveis as novas tecnologias digitais, consoante o trecho de sua fala a seguir:

EXCERTO XXVII:

PARTICIPANTE III: a gente vive na era da revolução tecnológica né ((cadeira arrasta)) estamos vivendo a... a era da revolução tecnológica então... espera-se que os professores em formação sejam capazes né de aderir as tendências do uso das mídias né... das novas tecnologias no ensino... de qualquer disciplina né que esteja aos seus... seus cuidados... embora embora é eu creio que deve haver ainda professores que são pouco... que relutem um pouco em se adaptar a essas novas mudanças né mas elas estão aí pra ficar e evoluir... então os professores em formação e os professores formadores devem ter uma visão bem... bem mais aberta né quanto ao uso das novas tecnologias né em sala de aula ou fora dela.

Diante do excerto XXVII, é possível compreender que o participante III defende a relação entre os aparatos tecnológicos digitais e o processo de ensino. Por isso, ele ressalta que é esperada dos professores uma postura de aderência ao uso de tecnologias em seu exercício pedagógico. Mesmo assim, ele reconhece que ainda há resistência por parte de alguns professores em aceitarem as mudanças e a ideia de adaptação a nova realidade.

Nessa linha de pensamento, mesmo diante de resistências pontuais, o participante reconhece que as tecnologias surgiram para ficar e evoluir, ou seja, elas continuarão proporcionando novas possibilidades e interpelando cada vez mais os professores a adaptarem-se aos novos aparatos tecnológicos para dar conta das novas demandas que surgem em função de seu avanço. Nesse ponto de vista, o participante III destaca que é importante que os professores disponham de uma visão mais ampla a respeito da relação entre a tecnologia, a formação docente e o ensino.

Nesse contexto, percebemos algumas similaridades entre a resposta do participante III e as dos participantes I e II. Entre I e III, há a convergência do foco de ambas as respostas serem na necessidade do uso das novas tecnologias, no reconhecimento que esse uso é demanda a ser suprida e na formação do professor formador. Já os participantes II e III corroboram com o entendimento de que ainda há resistência por parte de alguns professores em adaptarem-se a realidade atual perpassada pela tecnologia e no que concerne aos aparatos tecnológicos como ferramentas, isto é, meios que devem ser incorporados ao processo de ensino para que esse se torne mais eficiente e atenda as necessidades dos alunos.

Ao fazer a afirmação “... espera-se que os professores em formação sejam capazes né de aderir as tendências do uso das mídias né... das novas tecnologias no ensino ...”, o participante evidencia o foco de sua resposta, ou seja, a relação entre formação e tecnologia e um posicionamento que corrobora com as proposições de Marzari e Leffa (2013) e Boeres (2018) que defendem um professor capaz de reconhecer os recursos tecnológicos, de apropriarem-se deles e utilizá-los como meios para alcançar propósitos pedagógicos (MARZARI, 2014).

Em uma linha de pensamento um pouco diferente, o participante IV foca sua resposta no estudo, ação que, em sua compreensão, deve nortear a postura de um professor formador em relação às emergentes tecnologias digitais, conforme é possível verificar no trecho abaixo:

EXCERTO XXVIII:

PARTICIPANTE IV: (...) estudar (risos) eu... tenho dificuldades muito grandes... embora embora... eu tente utilizar mas eu me vejo MUITOS aquém dessas... tecnologias... não é assim simplesmente você diz... ah eu vou levar um datashow pra sala vou levar uma internet... mas com que fins... né com que abordagem você vai fazer... porque as vezes o que acontece é uma mera transposição só de mídia... então é... uma das questões que eu vejo é ESTUDAR estudar como o aluno aprende nessas mídias não é só usar a mídia... o semestre passado a gente começou a analisar alguns sites... que é que eles promoviam de diferente de novo... e chegamos a conclusão por exemplo que na na área de escr/leitura há só uma transposição agora os meninos vão lá e digita é aquela coisa... digitam certo ou errado ponto não tem questões de reflexão não tem... ah agora você pode consultar online... MAS não há uma transposição de fato de uma abordagem inovadora sobre aquele texto entende... então isso acontece muito... eu penso que estudar (risos) é o primeiro passo se expor aprender aprender com o aluno que as vezes sabe mais que você... essas tecnologias e ve/e tentar viabilizar o ensino através disso... eu me considero longe viu... mas eu chego lá.

Diante do excerto XXVIII, é possível afirmar que a ação de estudar por parte do um professor é uma característica defendida pelo participante IV. Nesse sentido, ele(a) reconhece a si mesmo como uma(a) professor(a) que não detém um amplo conhecimento a respeito dos aparatos tecnológicos digitais e de seus usos, mas afirma ser um(a) docente que busca conhecimento e estuda para aprender a utilizá-los e incorporá-los a sua prática pedagógica.

Além disso, esse(a) participante ressalta que as tecnologias digitais são ferramentas e que devem ser utilizadas com objetivos definidos, caso contrário seu uso culmina em uma “mera transposição” de conteúdos e em uma troca de suporte de acesso a informações e conhecimento. Ele(a) baseia sua afirmação em suas experiências de sala de aula e descreve que durante uma aula que abordou as habilidades de escrita e leitura em língua estrangeira, a internet foi utilizada como meio de acesso a textos e a maneira como os mesmos foram trabalhados em diferentes sites.

Após essa atividade, ele(a) e seus alunos chegaram a conclusão de que ocorrera uma simples transposição, ou seja, não havia algo diferenciado na abordagem dos assuntos, mas apenas uma troca de suportes do impresso para o digital. E é nessa linha de pensamento que ele(a) entende os dispositivos tecnológicos como meio para alcançar propósitos específicos e chama a atenção para maneira que eles são utilizados. Dessa forma, percebemos similaridades nas compreensões dos participantes III e IV. Ambos concebem as tecnologias digitais como instrumentos de mediação didático-pedagógicos, viabilizando, assim, o ensino por meio delas como defendem Marzari e Leffa (2013) e Boeres (2018).

Ao utilizar as seguintes formulações “... eu me considero longe viu... mas eu chego lá” e “... eu penso que estudar (risos) é o primeiro passo se expor aprender aprender com o aluno que as vezes sabe mais que você...”, compreendemos, de acordo com Perrenoud (2002) e Imbernón (2011), que o(a) participante revela duas características de um professor em formação continuada. A primeira é reconhecimento das mudanças que ocorrem em sua realidade e a segunda é a ação de estudar constantemente e, nesse caso, ela ocorre em função das implicações trazidas pelos novos aparatos tecnológicos digitais e como forma de se adequar a essas modificações.

Além do que já foi discutido, há mais dois aspectos a serem ressaltados da resposta do participante IV. O primeiro deles é referente ao ato de estudar e ao seguinte trecho que motiva esse estudo “... ah eu vou levar um data show pra sala vou levar uma internet... mas com que fins... né com que abordagem...”. Diante disso, compreendemos que o estudo defendido pelo participante é um processo de construção de conhecimento que ocorre por meio da análise funcional e é ilustrado pelo trecho utilizado acima. Segundo Cope e Kalantzis (2005), esse tipo de análise

ocorre por meio da examinação da função de determinado objeto, nesse caso, os dispositivos tecnológicos representados pelo *datashow*.

E o segundo aspecto é referente à exposição às tecnologias defendida pelo participante como “primeiro passo”. Entendemos que essa exposição está no mesmo contexto do “uso” ressaltado pelo participante I que se trata de um contato direto com algo novo. Nesse sentido, de acordo com Cope e Kalantzis (2005), entendemos essa exposição também como uma imersão e, portanto, um processo de construção de conhecimento conhecido por experiencição do novo, as tecnologias digitais, nesse caso.

Seguindo uma linha de raciocínio semelhante, o(a) participante V entende que a postura de professor formador frente às novas tecnologias digitais deve ser de utilização delas em seu exercício docente, como é possível verificar em sua resposta apresentada no excerto a seguir:

EXCERTO XXIX:

PARTICIPANTE V: olha... duvidar... envolver... utilizar... testar... avaliar... então hoje eu já tô fazendo uma nova experiência com o *google sala de aula*... to apanhando não vou lhe dizer que é fácil pra mim que não sou nativa digital... mas a gente vai tentando... vai tentando vendo o que é pratico o que não é... e avaliando... como eu disse de vários verbos no começo... então o que ele deve fazer é se submeter... não dá pra hoje você ser resistente a essas novas tecnologias digitais tá... Mas as vezes eu uso só como depósito... como o lugar que ele vai lá e pega o texto... ou o lugar que ele vai tem acesso a questão responde e manda pra mim (...).

O participante inicia sua resposta com uma sequência de verbos no infinitivo (duvidar, envolver, utilizar, testar e avaliar) e, em sua opinião, eles representam, respectivamente, um contínuo de ações que dizem respeito à maneira que o professor deve agir diante das implicações trazidas pelos aparatos tecnológicos digitais. Em seguida, ele descreve uma de suas experiências enquanto professor sobre o uso de um aplicativo que simula uma sala de aula, mas com características de um ambiente digital.

Durante a descrição da experiência, o participante ressalta que o trato com os recursos digitais não tem sido fácil por não ser um nativo da era digital, mas que continua na tentativa de aprender a lidar com eles e, durante esse processo, verificar as possibilidades que esses aparatos proporcionam para sua atuação pedagógica e

o processo de ensino. Diante disso, o participante afirma que o professor formador deve submeter-se a atual realidade marcada pelo uso dos recursos tecnológicos, pois, em sua concepção, não há como esse sujeito manter uma postura de resistência aos aparatos digitais.

Em consonância com suas afirmações, o participante evidencia que tem utilizado os recursos digitais dos quais tem conhecimento como ferramentas com os objetivos de otimizar seu trabalho docente, de expor e compartilhar materiais didáticos que utiliza em suas aulas, além de avaliar seus alunos de forma escrita por meio da tecnologia. Nesse contexto, percebemos que o participante V segue um entendimento semelhante ao dos participantes I, II, III e IV.

Eles compartilham a compreensão de que o uso dos recursos digitais é uma demanda que os professores formadores não podem mais deixar de lado, como também é uma das maneiras de aprender a lidar com eles e suas potencialidades. E os participantes II, III, IV e V evidenciam um posicionamento semelhante de que os recursos digitais são instrumentos que devem ser incorporados a sua prática e utilizados com funções definidas, como é defendido por Marzari e Leffa (2013) e Boeres (2018).

Por fim, no que diz respeito à própria postura e a do professor formador, o participante V expõe dois aspectos que precisam ser ressaltados e podem ser representados pelos seguintes trechos de sua fala “... to apanhando não vou lhe dizer que é fácil pra mim que não sou nativa digital... mas a gente vai tentando ...” “... então o que ele deve fazer é se submeter... não dá pra hoje você ser resistente a essas novas tecnologias digitais tá ...”.

A partir desses trechos, e baseados em Perrenoud (2002), Imbernón (2011) e Nascimento (2014), compreendemos que o participante revela características de um professor formador inserido em uma perspectiva de formação diferente da tradicional. Ela reconhece e engloba as mudanças, entende e trabalha a formação continuada a partir dos contextos localmente situados e demanda um professor que esteja em constante processo de estudo para entender seu ambiente e (re)avaliar sua prática.

Para finalizar essa seção, apresentamos a resposta do participante VI a questão de número 5. De acordo com ele, o uso deve ser a ação que norteia a postura de um professor formador frente às tecnologias digitais, conforme evidencia o excerto XXX:

EXCERTO XXX:

PARTICIPANTE VI: não (riso) pra mim não tem outro jeito a não ser usar... e pra mim nunca foi uma dificuldade porque como eu disse eu fui/sempre fui novidadeira... tecnologia é uma coisa que eu AMO de paixão... hoje eu penso que talvez eu tenha traços de personalidade que dariam certo para uma profissão na área de tecnologia... eu gosto das novidades eu gosto das coisas na nuvem eu gosto de ter acesso a elas... então... pra mim o professor tem que saber fuçar... e tem uma coisa quando eu vejo os alunos dizerem algo que eles fazem na internet que eu não faço eu vou atrás... e eu pergunto a eles pergunto mesmo igual eu perguntei pra um... pra um aluno... na sala de aula... ele falou de mapas mentais um aplicativo que faz e eu... como é isso? Que aplicativo é esse? E eu usei naquele mesmo dia na aula da noite no intervalo entre a aula da tarde e a noite eu fui no google... aqui no drive...”.

Como podemos verificar no excerto XXX, o participante VI concebe o uso dos aparatos digitais como a única maneira de aprender sobre eles e de agregá-los à formação dos professores formadores. Nesse sentido, ele desenvolve sua resposta ressaltando seu apreço pela tecnologia e sua curiosidade no que concerne a ela. Dessa forma, é possível entender que a característica de ser uma pessoa “novidadeira” e de gostar dos recursos digitais influencia em seu comportamento enquanto professor(a) e, portanto, em seu exercício docente.

Nessa linha de raciocínio, o participante afirma que o dever de professor formador é ser curioso e entendemos que seja no sentido de testar e de utilizar os meios digitais para descobrir suas características e as possibilidades que eles apresentam para ampliar os processos de ensino e de aprendizagem. Para justificar sua afirmação, o participante descreve que observa as conversas de seus alunos a respeito dos dispositivos digitais durante às aulas e afirma perguntar a eles o que fazem e quais aplicativos eles utilizam, ressaltando que, em seguida, ela busca mais informações e maneiras de como aprender a utilizá-los por conta própria, objetivando também ampliar sua prática pedagógica.

Diante disso, percebemos que esse participante apresenta uma linha de pensamento similar ao dos participantes I e V de maneira mais específica. Ou seja, eles compreendem que o uso é a principal forma de aprender a lidar com as tecnologias digitais, fazendo dele um meio de construção de um saber que, segundo Cope e Kalantzis (2005), está inserido no processo de experiencição do novo que demanda o contato com o desconhecido, sendo esse compreendido pela

perspectiva de quem está aprendendo, isto é, o indivíduo que busca o conhecimento atribui a ele uma função e uma aplicação.

Além disso, os participantes V e VI demonstram receptividade a tecnologia mesmo ela acarretando mudanças para seus contextos e, conseqüentemente, para a sua atuação profissional, postura que é defendida por Perrenoud (2002) e Imbernón (2011) para uma formação docente que prepare profissionais capazes de reconhecerem, de conviverem e de adaptarem-se as constantes modificações que caracterizam a atual sociedade.

Também é possível perceber que ambos, a seu modo, apropriam-se dos meios tecnológicos e utilizam seus espaços de aula para dar sentido e aplicabilidade a eles, com o propósito de fazer com que sua atuação seja mais efetiva e melhores resultados sejam alcançados, corroborando, dessa forma, com as proposições de Marzari e Leffa (2013), Marzari (2014) e Boeres (2018) que entendem essa maneira de agir como o desenvolvimento de competências tecnológicas por parte dos professores que ao agregar esses recursos a sua prática torna-os ferramentas/meios para alcançar propósitos pedagógicos.

Diante do que foi discutido até então, observamos que os participantes enquanto professores formadores apresentam similaridades em suas maneiras de compreender sua postura frente às tecnologias digitais. Nesse sentido, ressaltamos nossa concordância com três pontos elencados e que foram recorrentes nessa seção. O primeiro deles é referente ao uso como forma de aprendizado. Salientamos que também entendemos a ação de usar os recursos digitais como forma de aprender a lidar com eles e com as situações por eles possibilitadas, por partilharmos da compreensão que o “aprender fazendo” também é uma das maneiras de construção do conhecimento. Podendo essa construção de saberes ser uma aprendizagem ubíqua, segundo Santaella (2012; 2013), já que não há lugar, tempo e procedimentos pré-estabelecidos para que ela ocorra.

O segundo ponto é referente ao estudo sobre a tecnologia. Evidenciamos que nossa compreensão é semelhante à do participante IV especificamente, pois entendemos que o professor formador precisa, além de saber usar a tecnologia, dispor de um conhecimento teórico a respeito dos aparatos digitais que lhe possibilite entendê-los de forma mais técnica, problematizá-los e realizar pesquisas sobre suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem. Nessa linha de pensamento, apresentamos o terceiro ponto que é sobre o entendimento das

tecnologias digitais como ferramentas. Nesse sentido, corroboramos com as afirmações dos participantes e com as contribuições de Marzari e Leffa (2013) e Boeres (2018). As ferramentas são meios utilizados pelos professores para alcançar as metas pedagógicas e ressaltamos que elas não podem ser consideradas um fim em si mesma.

Evidenciadas essas considerações, apresentamos a última seção dessa categoria de análise de dados que trata das ações desenvolvidas pelos professores formadores para ampliar sua formação diante dos recursos digitais.

4.2.3 As ações de ampliação da formação continuada desenvolvidas por professores formadores em função das novas tecnologias digitais

Esta seção de nossa análise aborda as ações desenvolvidas pelos professores formadores para ampliar sua formação continuada frente aos recursos tecnológicos digitais. Dessa forma, foi feito as seguintes perguntas aos participantes: Diante do que foi dito como respostas as questões anteriores, quais ações o(a) senhor(a) tem desenvolvido para promover sua formação continuada? Essas ações englobam as novas tecnologias digitais? De que forma?

EXCERTO XXXI:

PARTICIPANTE I: bom... eu... eu acho que o que tenho feito... pra me manter... me formando eu tenho estudado muito (riso) primeira coisa... eu tenho estudado muito... estudar tanto do ponto de vista acadêmico né no sentido acadêmico mesmo... como tentar compreender essas realidades inclusive essa que você coloca tá do uso das ferramentas das novas tecnologias etc né... e a ((carro de som passando atrás/ruído)) segunda parte da pergunta que é... como usa né...sim... SIM... sim sem dúvida... sem dúvida eu tento usar... faço o que posso para usar pra fazer uso inclusive pra fac... pra... pra é ganhar os alunos... dos meus alunos né dos futuros professores inclusive mostrar pra eles a... que com essas ferramentas muito... pode facilitar muito do ponto de vista da metodologia... é muitas ações muitas atividades que o mundo do impresso né... é... não facilita e hoje há certas atividades hoje que no mundo como impresso seria impossível por exemplo... no estudo de língua oral por exemplo eu não tenho como fazer isso só com o impresso... né como... se eu sou professor de linguagem tenho saber que se eu quero ensinar BEM certos objetos dessa minha área... é eu tenho sim que fazer uso de certas... certas ferramentas desse mundo que se apresenta hoje como novas tecnologias então tenho que fazer... faço sim.

O primeiro participante inicia sua resposta ao questionamento de número 6, evidenciando que o estudo tem sido uma das maneiras de promoção de sua formação continuada. Ele categoriza essa ação de duas formas. A primeira é o estudo do ponto de vista acadêmico que compreendemos ser a atualização e ampliação de seu repertório teórico. A segunda é um estudo localmente situado, ou seja, o desenvolvimento da compreensão a respeito dos elementos que constituem as realidades das quais ele faz parte, por exemplo, as tecnologias digitais.

Segundo o participante, as suas ações de estudo englobam o uso dos aparatos digitais por dois motivos. O primeiro deles é para “ganhar os alunos”, ou seja, ter a atenção e participação deles durante as aulas. O segundo é para mostrar aos discentes que esses recursos são ferramentas que possibilitam ações metodológicas que não podiam ser realizadas na época dos materiais impressos por causa de suas limitações, por exemplo, a abordagem dos aspectos da linguagem oral em sala de aula.

Diante dos motivos apresentados, o participante assevera que enquanto um professor que trabalha com a linguagem, ele deve dispor de determinadas ferramentas, como as tecnologias digitais, para ensinar bem os objetos de ensino e de estudo de sua área do conhecimento. Nesse contexto, percebemos três pontos que precisam ser evidenciados da fala do participante. O primeiro é referente à sua formação continuada, ele afirma manter-se em constante processo de estudo que aborda o eixo teórico e o contexto no qual ele está situado, ressaltamos que, de acordo com Perrenoud (2002) e Imbernón (2011), essa postura caracteriza a formação de um profissional que reconhece as mudanças, os contextos específicos e a importância de adaptar-se a eles para atender as demandas de uma sociedade em recorrente mutação.

O segundo ponto é concernente ao uso enquanto meio para desenvolver/adquirir conhecimento sobre as tecnologias digitais. Baseados em Cope e Kalantzis (2005), entendemos esse uso como um processo de imersão no contexto tecnológico. Dessa forma, compreendemos que essa ação se configura como um processo de experiência do novo no qual ocorre de acordo com linha de pensamento do sujeito que está aprendendo. Por fim, evidenciamos o terceiro ponto que é a respeito de um entendimento recorrente desde a primeira seção desta categoria, as novas tecnologias digitais como ferramentas. Segundo Marzari e Leffa (2013), Marzari (2014) e Boeres (2018), ao serem entendidas dessa maneira, elas

funcionam como meio para os professores ampliarem suas práticas e alcançarem os intuitos pedagógicos pretendidos.

Seguindo um raciocínio semelhante, o participante II também afirma que o estudo é uma das ações que tem desenvolvido para ampliar sua formação continuada frente ao avanço tecnológico, como é possível verificar em sua fala apresentada abaixo.

EXCERTO XXXII:

PARTICIPANTE II: (risos) eu acabei de dizer né (risos) anteriormente... fiz uma pós-graduação... em que a gente tinha um componente curricular né uma disciplina que era... um curso desenvolvido em ambiente virtual completamente virtual... e com ferramentas é gratuitas pra gente consegue gratuitamente tanto do google quanto outras... então assim na disciplina do professor ele disponibilizou uma... um pendrive com todos os programas que a gente precisava... e com é alguns aplicativos que a gente consegue mudar som a gente consegue editar vídeo pra... colocar... em função da sala de aula aí usa as ferramentas do google para montar um ambiente virtual e... conseguir fazer uma aula que não seja completamente presencial por exemplo... e isso foi uma (risos) foi só um exemplo (risos) do que eu fiz assim pessoalmente na minha formação... agora também tem as explicações né nem sempre a gente consegue colocar em prática porque a universidade em si não consegue disponibilizar dos recursos necessários... de maquinário... de conexão pra desenvolver isso mas... a gente faz em casa né (risos) o professor faz muito isso.

De acordo com o excerto XXXII, estudar é ação de ampliação escolhida pelo participante II. No entanto, esse estudo é diferente do que foi descrito pelo participante I. O segundo participante resolveu estudar de maneira formalizada e legitimada pela universidade por meio de um curso de pós-graduação para ampliar sua formação continuada frente às demandas dos contextos permeados pelos recursos tecnológicos digitais. Mais especificamente, o participante descreve que cursou um componente curricular específico sobre tecnologias que lhe possibilitou o acesso a uma variedade de dispositivos dos quais precisava aprender a utilizar para agregá-los a sua prática pedagógica. Ele evidencia que a pós-graduação realizada¹⁹ também lhe proporcionou diferentes formas de planejamento e de dinâmica de suas aulas, por exemplo, uma aula que não seja completamente presencial.

¹⁹ Não foi informado a que tipo de pós-graduação o participante faz referência.

Todavia, o participante chama a atenção para a não possibilidade de utilizar os recursos digitais e o conhecimento adquirido sobre eles em função da falta de condições materiais no espaço universitário. Diante desse contexto, percebemos algumas características que, em nosso entendimento, precisam ser salientadas. A primeira delas é sobre o estudo citado pelo participante. Ele é realizado de forma acadêmica, por meio de um curso de nível de pós-graduação. Levando isso consideração e fundamentados em Cope e Kalantzis (2005), compreendemos que essa iniciativa de construir o conhecimento sobre as tecnologias digitais por parte do participante II se configura como um processo de conceituação por meio da teoria. Pois ele buscou o ambiente acadêmico e os seus recursos teóricos sobre o entender e aprender as características do objeto que lhe era de interesse conhecer melhor.

Ainda sobre esse aspecto, ressaltamos que, mesmo na busca de uma solução externa para adequar-se ao seu contexto específico, o participante II reconheceu as mudanças na realidade e no ambiente do qual faz parte e procurou adaptar-se e ampliar sua formação para dar conta das novas demandas que ocorrem no processo de ensino, assim como é defendido por Perrenoud (2002) e Imbernón (2011).

As próximas características estão relacionadas, mas abordamos primeiramente o recorrente entendimento dos dispositivos digitais como ferramentas que é dividido tanto pelo participante I quanto pelo II. Baseados em Marzari e Leffa (2013) e Boeres (2018), inferimos que ambos reconhecem que essas ferramentas são meios que devem ser utilizados para alcançar propósitos pedagógicos. Contudo, esses meios podem não estar fazendo parte da estrutura das instituições escolares.

Sobre isso, chamamos a atenção para o último elemento descrito na fala do participante II que é sobre as condições materiais de seu contexto de trabalho. Consoante Boeres (2018), é necessário um melhor investimento nas estruturas físicas das instituições para que o aparato digital seja incorporado ao processo de ensino, mas ressalta que isso não tem acontecido como deveria, uma realidade infelizmente atestada pelo participante II.

Na sequência, apresentamos a resposta do participante III que converge com as considerações realizadas pelos participantes anteriores, por exemplo, na necessidade de adaptação dos professores a realidade que se apresenta, conforme é possível constatar no excerto XXXIII:

EXCERTO XXXIII:

PARTICIPANTE III: um... entendi. exato ne... eu sou professor de de língua inglesa desde 1981 e desse tempo pra cá é eu tenho... acompanhado a evolução tecnológica né a evolução é quanto ao uso das novas tecnologias em sala de aula... vim da era... sou do tempo do gravador do fita cassete do cd toca cd VHS e... tenho visto a progressão... do uso das novas tecnologias... eu pessoalmente procuro me adaptar ao uso dessas novas tecnologias havendo possibilidade para isso em sala de aula né... claro não sou um... não sou um profundo conhecedor de mídias ou de de informática né... mas tento me adaptar na medida do possível ao uso adequado das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira... procuro fazer um uso razoável delas né. E você falou um pouquinho sobre as... você fez uma pergunta aqui né... é... as novas tecnologias digitais sim... engloba isso o uso dessas novas tecnologias... e de que forma... é usando esses meios para o ensino para preparação de aulas para... o uso em sala de aula também né... e isso tem proporcionado uma vantagem né no... no desempenho das aulas... agora há momentos em que as salas de aulas... as salas de aula daqui da da universidade não não estão as vezes em condições ideais para o uso né desses equipamentos... então não havendo possibilidade de usar essas tecnologias digitais eu recorro as tecnologias mais antigas né (riso) aos métodos tradicionais.

O participante III inicia sua resposta fazendo um breve percurso histórico da evolução tecnológica em sua perspectiva. Diante disso, ele afirma que sua formação continuada é baseada em duas ações, a adaptação e o uso das tecnologias. Percebemos que a adaptação é abordada pelo participante na concepção de acompanhar o andamento da realidade no qual está situado, configurando-se como uma característica necessária para a formação docente. Já o uso é entendido como meio utilizado para o aprendizado sobre os recursos tecnológicos e de agregação deles as suas práticas de ensino.

Nesse sentido, ele evidencia que a utilização dos meios tecnológicos digitais permeia a realização de suas atividades, por exemplo, o planejamento de suas aulas e a execução delas. Segundo o participante, a incorporação desses recursos tem proporcionado vantagens e melhores desempenhos em suas aulas. Contudo, em consonância com o participante II, ele ressalva que essas melhorias não são uma constante por causa da estrutura física dos ambientes onde as aulas ocorrem que dificultam ou impossibilitam o uso da tecnologia digital, culminando no uso de metodologias tradicionais de ensino.

Diante dessa exposição, notamos uma concordância entre os participantes I, II e III em três pontos específicos. O primeiro deles é o uso defendido pelos

participantes I e III como forma de aprender sobre as novas tecnologias e suas potencialidades, embasados em Cope e Kalantzis (2005), entendemos esse processo como uma construção de conhecimento por meio da experiencição do novo, sendo esse assim entendido pela ótica do sujeito em processo de aprendizado.

O segundo aspecto é a percepção das mudanças e da necessidade de adaptação à nova realidade da qual fazem parte, uma postura que, segundo Perrenoud (2002), Imbernón (2011) e Nascimento (2014) deve fundamentar a formação de professores para uma conjuntura social que apresenta constantes transformações. Por fim, o terceiro aspecto é referente à compreensão dos aparatos tecnológicos como ferramentas agregáveis a própria prática docente. Para Marzari (2014), Baladeli (2013) e Boeres (2018), esse entendimento é uma característica de um docente digitalmente letrado que utiliza a tecnologia para melhorar o processo de ensino, alcançando resultados mais satisfatórios.

Para prosseguir com a discussão, apresentamos a resposta do participante IV que apresenta semelhanças com as anteriores e tem como foco a ampliação da formação continuada por meio da ação de estudar, conforme é possível verificar no excerto que segue:

EXCERTO XXXIV:

PARTICIPANTE IV: sim... eu tenho promovido ações estudar né... é é eu acho estudar número um como tenho lhe dito várias vezes aqui a questão teórica eu acho importantíssima... sim... através do estudo... da exposição... e de começar a olhar... é essas novas tecnologias... abrindo mesmo assim os sites abrindo (risos) procurando informações de como elas funcionam... é internautas que comentaram sobre aquilo... teóricos que comentam sobre aquilo ou que refletem sobre aquilo porque vê o aspecto prático e o teórico como você vai contrapor como é que eu vou usar isso aqui funciona mesmo TESTANDO... testando na sala de aula entende... até que ponto é só uma transposição de mídia mas é/ou é uma transposição didática de fato... então através dessa testagem desse estudo seja formal ou informal eu acho que... e perpassa mesmo essas novas tecnologias não tem como... né abrir mão é como eu tenho tentado... levei EU e minha turma a investigar alguns sites como eles promoviam aprendizagem de leituras e escrita e que ferramentas novas método/metodológicas não... ferramentas tecnológicas eles apresentavam e se promoviam ou não aprendizagem e começou a investigar... então algo bem prático pontualmente que eu posso lhe falar.

Com base no excerto XXXIV, é possível afirmarmos que, para esse participante, estudar é entendido como ação primeira para promover a ampliação de sua formação continuada. Ele destaca que esse estudo é de cunho teórico e de caráter indispensável para sua aprendizagem. Além dessa ação, são elencados pelo participante a exposição, o uso e o teste como formas de aprender e construir conhecimentos sobre os aparatos tecnológicos digitais, suas características e potencialidades para os processos de ensino e aprendizagem.

À vista disso, o participante ressalta a/o busca/estudo mais a exposição e o teste como uma postura de balanceamento entre os aspectos teórico e prático da construção do saber, podendo esse ocorrer formal ou informalmente. Nesse sentido, a formalidade é representada pelas instituições legitimadas para ensinar e formar profissionais, como as universidades. Já a informalidade é uma ação coordenada pelo professor por meio de seus próprios dispositivos de formação.

Nesse contexto, verificamos a possibilidade de estabelecer uma comparação entre o que é afirmado pelo participante IV e as repostas dadas pelos participantes I, II e III. Primeiramente, salientamos a semelhança na compreensão do estudo teórico como relevante meio de aprendizado e construção de conhecimento que, baseados em Cope e Kalantzis (2005), classificamos essa ação como um processo de conceituação por meio da teoria, pelo fato desses participantes recorrerem a teorização para entender a sistematicidade e as subjacências do objeto em questão, nesse caso, os recursos tecnológicos.

Em seguida, chamamos a atenção para o uso como uma forma de construção de um saber. Termos como exposição e teste são utilizados pelos participantes e entendidos como sinônimos para representar uma ação de contato com aquilo que se deseja saber mais a respeito. Fundamentados em Cope e Kalantzis (2005), compreendemos esse uso também como uma ação de construção de conhecimento classificada como experiência do novo, por meio da qual ocorre uma familiarização com o objeto de interesse do indivíduo que está aprendendo e que é entendido por sua perspectiva.

Ainda sobre o uso dos recursos digitais, evidenciamos nossa percepção de que sua ocorrência proporciona sua agregação à prática pedagógica dos professores, o que nos leva a entender, segundo Marzari e Leffa (2013), Baladeli (2013) e Boeres (2018), que eles são utilizados como ferramentas para a obtenção

de resultados mais efetivos em seu exercício docente e também na aprendizagem de seus alunos.

Partilhando de um entendimento similar, o participante V afirma que a resposta da pergunta de número 6 já foi contemplada na explicação dada ao questionamento de número 5 e em seguida faz um breve complemento, como é possível verificar na sua fala apresentada a seguir:

EXCERTO XXXV:

PARTICIPANTE V: eu acho que de certa forma eu respondi na questão anterior que é experimentar novas tecnologias ou novos aplicativos... certo então as vezes vou utilizando um ai o outro semestre eu quero utilizar outro... então assim eu eu tô testando... as vezes volto... ah vou ficar nesse que é mais confortável... certo então nesse sentido tá bom?

De acordo com o excerto XXXV, podemos afirmar que o participante reforça que “experimentar” é a ação que ele desenvolve para ampliar sua formação continuada frente aos novos dispositivos tecnológicos digitais. Diante disso, ele afirma que essa experimentação ocorre de maneira alternada, configurando o que resolvemos denominar de rodízio tecnológico. No espaço de tempo de um semestre letivo, o participante usa, testa e agrega as ferramentas tecnológicas a sua prática docente, aprendendo, dessa forma, suas características e potencialidades.

Após o término desse processo com um aparato digital, outro dispositivo é escolhido e passa pelo mesmo processamento para verificar se ele é adequado ou não ao atual contexto no qual o professor está situado. Dependendo de suas necessidades, ele pode ser adaptado ou substituído. Nesse sentido, percebemos uma convergência entre as ações dos participantes IV e V. Ambos afirmam testar ou experimentar os recursos digitais em seus ambientes de trabalho, ou seja, atribuem a eles um caráter de ferramentas que otimizam os processos de ensino e de aprendizagem.

Diante dessa postura e, com base em Cope e Kalantzis (2005), entendemos que o participante V executa um processo de experiencição, mais especificamente de algo que lhe é novo, para construir e agregar saberes a sua formação e prática docente, culminando em encadeamentos de adaptações que atendam as demandas

da realidade da qual está fazendo parte, como defendem Perrenoud (2002) Imbernón (2011).

Para finalizar essa seção, apresentamos a resposta do participante VI que evidencia relevantes percepções sobre sua prática e tem como ideia principal a defesa da busca pelo o que é novo no contexto das tecnologias digitais, como é possível constatar no recorte de sua fala logo abaixo:

EXCERTO XXXVI:

PARTICIPANTE VI: sem dúvida... olhe eu sempre tô atrás das novidades... por exemplo... eu sou usuário cadastrado no *Khan Academy* que eu uso... pra saber como é que aquilo funciona... esse semestre eu quis alocar uma disciplina lá mas eu não consegui... talvez porque eu esteja muito acostumada ao *google classes* e eu teria que migrar alunos que já vinham comigo do *google classes* pra lá... pro *khan academy*... mas eu tô sempre procurando saber e recentemente... eu comecei a fazer um curso para sistematizar... é um curso do google mesmo pra/o google na sala de aula aquele *google education* que eles tem... para sistematizar e eu me surpreendi que as respostas da lição um que eu tinha botado lá pra eles eu tinha botado respostas muito retóricas e quando eu fui conferir com o gabarito que eles colocam eram respostas muito mais objetivas e mais práticas... e aí eu percebi que meu raciocínio praquela... aquela suíte de programas de utilização para educação o meu raciocínio é o raciocínio antigo... e aí isso me disse que eu tenho que ir até o final daquela formação (...).

Conforme é possível verificar no excerto XXXVI, para o participante VI, a ação de busca pelo o que há de mais recente e atualizado sobre os recursos digitais também configura a ampliação da formação continuada de um professor. Nesse sentido, ele descreve quais dispositivos tem utilizado, o *google classroom* e o *khan academy*, por exemplo, em sua prática docente como resultado da procura que desenvolve. No intuito de saber como utilizar essas ferramentas com mais propriedade, o participante evidencia seu ingresso em um curso oferecido pela plataforma *google* para “sistematizar” seu acesso e o uso da tecnologia como ferramenta.

Nesse contexto, ele explica que elaborou e disponibilizou uma atividade para seus alunos e ao receber o *feedback* com as respostas deles, ele revelou ter ficado surpreso, pois a réplica dos alunos foi mais clara e objetiva do que a maneira que ele havia desenvolvido o exercício e do que ele esperava. Diante disso, o participante afirmou que percebeu ter um raciocínio antigo no trato com as

tecnologias emergentes para o contexto da educação. Por causa disso, ele concluiu que tinha a necessidade de finalizar o curso que havia iniciado.

Frente a essas considerações por parte do participante VI, percebemos, de acordo com Marzari e Leffa (2013) e Boeres (2018), um alinhamento entre ele e os demais participantes no que concerne ao entendimento de que seus aprendizados e os usos das tecnologias digitais têm o intuito de melhorar seu exercício docente e o aprendizado de seus alunos, por meio da relação entre educação e os recursos digitais, sendo esses considerados ferramentas.

No que se refere ao aprendizado descrito pelo participante frente a uma de suas experiências, compreendemos que ele ocorre de duas formas, sendo ambas por livre iniciativa dele enquanto professor em função das mudanças que permeiam o seu contexto nos mais diversos aspectos (PERRENOUD, 2002; IMBERNÓN 2011). A primeira forma é o uso como meio para aprender e, consoante Cope e Kalantzis (2005), reafirmamos nosso entendimento de que essa ação se configura como um tipo de experenciação, mais precisamente do novo, que envolve o contato com o objeto de estudo tido como desconhecido sempre pela perspectiva do aprendiz que atribui a ele sentido, aplicação e funcionalidade em função das necessidades que o levaram a realizar o contato.

E, por fim, a segunda forma é um desdobramento da primeira. Ou seja, ocorre por meio de um curso previamente organizado por terceiros para que o participante aprenda as características mais específicas dos dispositivos com os quais já teve contato, cabendo a ele decidir como irá adequá-los à sua realidade e prática docente, sendo essas características, para Baladeli (2013); Marzari e Leffa (2013) e Boeres (2018), parte da postura de um professor digitalmente letrado e que utiliza a tecnologia para finalidades pedagógicas.

Em síntese ao que foi apresentado ao longo dessa última seção, destacamos nossa concordância com as afirmações dos participantes em três pontos. O primeiro é referente ao estudo como uma das ações de ampliação da formação continuada de um professor formador, sendo ele fundamentado em estudos oriundos do espaço acadêmico ou não. Também entendemos estudar como um procedimento de formação e defendemos a livre iniciativa do professor em escolher as referências e pesquisas que embasam esse processo. Salientamos que era esperada a ação descrita ter sido citada pelos participantes, já que todos são professores no contexto universitário.

O segundo aspecto refere-se ao recorrente entendimento das tecnologias digitais como ferramentas. Concordamos com esse posicionamento no processo de educação e, portanto, compreendemos esses recursos como meios para alcançar objetivos pedagógicos tanto do ponto de vista do ensino quanto do aprendizado, pois sozinhas elas não fazem e/ou emitem juízos de valores e não funcionam por conta própria, isso depende do uso que delas é feito e do sentido que lhes é atribuído. E expomos o terceiro ponto que se trata do uso direto dos aparatos digitais como forma de construir conhecimento sobre eles. Evidenciamos nossa concordância com essa compreensão, pois como foi afirmado na seção anterior, cremos que aprender fazendo é um efetivo meio de aprendizagem, logo aprender sobre a tecnologia utilizando-a também se configura uma forma de construção de saberes.

Por fim, salientamos que essa categoria de análise nos proporcionou constatar que há influência e implicações das tecnologias digitais em emergência na formação continuada dos professores formadores. A partir disso e das declarações dos participantes, percebemos que eles são docentes que estão conscientes da realidade na qual estão situados, ou seja, reconhecem que ela está em constantes mudanças e que eles precisam percebê-las, entendê-las e desenvolver estratégias que melhor lhes ajudem a adaptarem-se as diferentes situações. Nesse sentido, os dados demonstraram que os participantes estão trabalhando sua formação e desenvolvendo, com autonomia e independência da legitimidade do espaço acadêmico, ações que ampliam seu repertório de saberes.

Diante desses apontamentos, apresentamos, a seguir, as considerações finais deste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, buscamos respostas para as nossas perguntas de pesquisa: Que entendimentos de formação continuada de professores os docentes de letras apresentam? Que características os docentes de letras atribuem à formação continuada de professores? e quais movimentos de construção de conhecimento são mobilizados por professores de letras frente ao letramento digital? E também procuramos alcançar o nosso objetivo geral de investigar a formação continuada de professores de letras frente às implicações letramento digital

Para tanto, abordamos, primeiramente, a mudança paradigmática na construção de conhecimentos e a formação de professores frente aos paradigmas tradicional e emergente, evidenciando como ela é concebida em cada um deles. No paradigma tradicional, a cartesiano-newtoniano, fundamentado na racionalidade do pensamento, a formação docente é entendida de maneira linear e uniforme, caracterizada pela dissociação entre a teoria e a prática, sendo a primeira supervalorizada em detrimento da segunda.

O paradigma emergente, por sua vez, enfatiza o reconhecimento da totalidade, da complexidade, das mudanças. Dessa forma, os conhecimentos passaram a ser transversais e a dialogarem entre si e a dicotomização entre teoria e prática passou a ser entendida como uma dificuldade a ser superada. Nessa perspectiva, a formação de professores está fundamentada na criticidade, na reflexão sobre o agir docente, no reconhecimento das mudanças e no entendimento de que a formação é um processo e, por isso, nunca está finalizado, consoante Moraes (1997), Behrens (2007) e Pereira (2007).

Além disso, abordamos os estudos e os conceitos referentes ao letramento, pois ao ser entendido como um conjunto de habilidades utilizadas para atender as demandas sociais por meio da linguagem, reforça a discussão de uma nova possibilidade de compreensão do processo de formação de professores que, sob a perspectiva do paradigma emergente, também reconhece a influência e as implicações dos aspectos sociais e das constantes mudanças que ocorrem na sociedade.

Dentro desse contexto está o letramento digital (LD) que, de forma geral, é assim denominado por causa do avanço das tecnologias digitais na sociedade do final do século XX e início do século XXI, por exemplo, os novos meios de

comunicação e da informação que dinamizaram as possibilidades de contato e interação entre os indivíduos e o conhecimento. Dessa maneira, a apropriação desses meios digitais para o cumprimento de diferentes propósitos é entendida como LD que traz implicações para a área da educação e, desse modo, para a formação docente.

Entre essas implicações, podemos citar que o professor deixou de deter o monopólio do conhecimento, passou a ser interpelado a desenvolver um novo perfil e postura que reconheçam a realidade (suas dinamicidades e mudanças) na qual está situado, necessidade da criação de estratégias que possibilitem o entendimento dos recursos digitais e a agregação deles a sua prática pedagógica, sendo eles concebidos como instrumentos, ferramentas e ou meios para alcançar os objetivos do processo de ensino, consoante o que é defendido por Marzari e Leffa (2013), Baladeli (2013) e Boeres (2018).

Nesse sentido, expomos o que nos foi evidenciado pela a análise de dados desse estudo. Pudemos constatar relevantes aspectos sobre a formação continuada dos participantes e sua relação com as tecnologias digitais emergentes. No que concerne ao entendimento, às características e à postura de um professor formador referente à sua formação e a ampliação dela.

Assim, salientamos a compreensão da formação docente como um processo, isto é, sempre em construção, sendo caracterizado pelo conhecimento da realidade do professor, pelo ato reflexivo na/e sobre a prática, pela problematização da mesma e pelo balanceamento entre os eixos teórico e prático. Esses foram os elementos recorrentes nas falas dos participantes e que, em suas opiniões, fundamentam a formação continuada de um professor.

Levando isso em consideração, também foi possível perceber que, mesmo compreendendo a importância das características citadas, alguns participantes condicionaram o processo de formação continuada a uma dependência do contexto universitário, sendo ela de cunho formal por meio de cursos etc.; ou de cunho teórico, ou seja, receber e aceitar passivamente o que é dito pela academia como único norte a ser seguido.

Sobre o que tem sido feito, os participantes afirmaram buscar o estudo constante, a atualização sobre o que há de mais recente em sua área de atuação e a reflexão sobre o ambiente no qual estão inseridos. Diante disso, chamamos a atenção para a relevância das universidades e de seus dispositivos de formação e

pesquisa, no entanto, cremos que a formação docente continuada deva partir do contexto e das necessidades do professor, sendo esse autônomo para decidir como agir e qual perspectiva escolher.

No que concerne às implicações das tecnologias digitais na formação de professores, com fulcro nas análises realizadas, verificamos que esses recursos têm modificado as formas de acesso a informações e aos diferentes tipos de conhecimento, culminando na necessidade de que os docentes adaptem-se a essas mudanças e agreguem os aparatos digitais à sua prática cotidiana, sendo eles entendidos como ferramentas e ou meios para alcançar mais efetividade no processo de ensino (MARZARI; LEFFA, 2013; BALADELI, 2013; BOERES, 2018).

E, para tanto, faz-se necessário que os professores aprendam mais a respeito das tecnologias e suas potencialidades. Percebemos, segundo os dados, que os processos de conceituação por meio da teoria e da experiência do novo (COPE; KALANTZIS, 2005) foram às maneiras recorrentemente citadas pelos participantes como formas utilizadas por eles de construir conhecimento sobre as ferramentas digitais e, portanto, de ampliação de suas formações.

Nessa perspectiva, podemos inferir que a construção/aquisição de conhecimentos, nesse caso a respeito das tecnologias digitais, e, portanto, a ampliação da formação docente ocorreu no sentido contrário do que foi afirmado por alguns participantes ao longo da primeira categoria de análise. Ou seja, os professores não recorreram ao contexto acadêmico para aprenderem sobre os dispositivos tecnológicos digitais, eles utilizaram suas experiências do cotidiano na condição de não professores para expandir sua formação, com o objetivo de tornarem suas práticas, o ensino e aprendizagem mais dinâmicos, efetivos e coerentes com a realidade da qual fazem parte.

Diante dessas considerações, acreditamos que essa pesquisa traz as seguintes contribuições para o campo dos estudos em formação de professores, em especial de letras: o entendimento de que a formação é um processo, portanto, está sempre em expansão associada ao que está ocorrendo na sociedade; a compreensão de que os dispositivos tecnológicos digitais são ferramentas e seus usos precisam ser ressignificados em função dos objetivos pedagógicos a serem alcançados; a reflexão e o estudo contínuo sobre a prática docente e o local onde ela acontece como ações que caracterizam a formação continuada de um professor.

Por fim, ressaltamos que a perspectiva desta pesquisa foi a de investigar a formação docente continuada de professores de letras frente ao avanço dos aparatos tecnológicos digitais e que, assim sendo, não foi possível utilizar as informações obtidas por meio do questionário aplicado com os graduandos, pois elas apontam para uma investigação no viés do agir docente frente às tecnologias na formação inicial de professores. Por isso, entendemos que a segunda perspectiva citada poderia ser considerada um desdobramento deste estudo para a realização de outra pesquisa que teria como objeto de pesquisa o agir dos professores sob o ponto dos graduandos que seriam os participantes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, J; PINHEIRO, R. C. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A. V; SILVA, W. R; GÓIS, M. L. S. **Visibilizar a Linguística Aplicada**: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014, p. 293-320.
- BALADELI, A. P. D. **Desafios na formação continuada de professores de inglês para o uso pedagógico da internet**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.
- BARCELOS, A. M. F. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: _____ e Vieira Abrahão, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006, p. 15-42.
- BARROS, A. J. P; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos da metodologia científica**. Editora Makron, 3ª ed, 2007.
- BECK, C. (2017). **Aprender fazendo**: learning by doing. Andragogia Brasil. Disponível em: <<https://andragogiabrasil.com.br/aprender-fazendo/>>. Acessado em 11 de janeiro de 2020, às 11h:30min.
- BEHRENS, M. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores Universitários**. Educação, vol. XXX, nº 63. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, setembro-dezembro, 2007, pp. 439-455.
- BOERES, S. O letramento e a organização da informação digital aliados ao aprendizado ao longo da vida. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Campinas, SP, v. 16, n. 2, mar. 2018. ISSN 1678-765X.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. **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, p. 1-7, 2006.
- CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2008.
- CELANI, M. A. A. Um programa de formação contínua. In: **professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p. 18-35.
- CHEAR, G; DINIZ, R; RIBEIRO, E. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, vol. 7, n.7, p. 251-266, 2011.

CHESTERMAN, A.; WILLIAMS, J. **The Map: A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies**. Manchester: St. Jerome, 2009.

COPE, B; KALANTZIS, M. **Learning by Design**. Common Ground. Melbourne, 2005.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous learning: An agenda for educational transformation. In: Bill Cope, & Mary Kalantzis (Eds.), **Ubiquitous learning**. Champaign, IL: University of Illinois Press. (2009b).

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Análise da conversação. In: BENTES, A.; MUSSALIN, F. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2006. p.69-99.

FREIRE, M. M; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 59-78.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GILSTER, P. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1997.

HWANG, G.; TSAI, C. C.; YANG, S. J. H. Criteria, strategies and research issues of context-aware ubiquitous learning. **Journal of Educational Technology & Society**, v. 11, n. 2, p. 81-91, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IRELAND, T. D. Educação ao longo da vida: aprendendo a viver melhor. **Journal of education**, v.7, n.02, p. 48-64, 2019.

KERSCH, D. F; SILVA, M. O. (2012) Meu modo de falar mudou bastante, as pessoas notaram a diferença em mim: quando o letramento é desenvolvido fora do contexto escolar. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada** [online], vol.51, n.2, pp. 389-408.

KLEIMAN, A. B. **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva. (1994).

LOPES, C. R. Repensando os saberes: mudanças nos paradigmas epistemológicos e a formação de professores de língua estrangeira. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13-3, p. 941-962, 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.

MARZARI, G. Q. Repensando a sala de aula a partir do letramento digital. **Entretextos**, Londrina, v.14, n.2, p. 07 - 25, jul./dez. 2014.

MONTE-MÓR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, N. H.; MONTE-MÓR, W. (Orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MORAES, M. C. A ruptura do paradigma. In: **O paradigma educacional emergente**. Papirus. Campinas, 1997.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva et. al. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. O Ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo Rogério. (Org.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: EDUFAL, 2014b. p. 53-73.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. 2º ed. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2007.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, p. 11-33, 2002.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 9, n. 1, 94-107, 2016.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista Abralin**, v.8, n.1, p. 15-38, 2009.

SANTAELA, L. **Desafios da ubiquidade para a educação**. Revista Ensino Superior, Campinas, UNICAMP, 4 abr. 2013. Especial: As novas mídias e o ensino superior.

SANTAELA, L. **comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013, p. 285-307.

SANTOS, M. dos; SCARABOTTO, S. C. A.; MATOS, E. L. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3781.pdf. Acessado em: 24/06/2019.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

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

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, F. M.; SANTOS, G. F. **Velhas práticas em novos suportes? As tecnologias Digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas**. 2º ed. São Paulo, Mentis Abertas, 2019, 164p.

SOUZA, V. V. Soares. Letramento digital e formação de professores. **Revista Língua Escrita**, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In. KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VIEIRA, M. S. P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino da leitura. **Anais do SILEL**, vol. 3, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2013.

WALLACE, M. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 133-142.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y. **Revista Calidoscópio**. vol. 9, n. 1, pp. 3-14. 2011.

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTUDO: O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FORMADORES

O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as ações desenvolvidas por professores formadores para ampliar sua formação continuada frente ao letramento digital. Esta pesquisa inserida no campo dos estudos da Linguística Aplicada, que tem por interesse os fenômenos e as práticas sociais atravessadas pela linguagem, é um estudo de caso de natureza qualitativa, propondo contato direto do pesquisador com o ambiente na sua complexidade, uma vez que nossos objetivos visam fornecer reflexões e interpretações a respeito das ações desenvolvidas por professores formadores no âmbito de sua formação continuada frente ao letramento digital. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Nome do Pesquisador: Michael Gouveia de Sousa Júnior

Nome do Orientador (a): Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa

1. Natureza da pesquisa: O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que objetiva investigar as ações desenvolvidas por professores formadores para ampliar sua formação continuada frente ao letramento digital. Esta pesquisa inserida no campo dos estudos da Linguística Aplicada, que tem por interesse os fenômenos e as práticas sociais atravessadas pela linguagem, é um estudo de caso de natureza qualitativa, propondo contato direto do pesquisador com o ambiente na sua complexidade, uma vez que nossos objetivos visam fornecer reflexões e interpretações a respeito das ações desenvolvidas por professores formadores no âmbito de sua formação continuada frente ao letramento digital. É de natureza qualitativa, pois a análise dos dados que serão gerados ocorrerá para revelar a qualidade dos mesmos, ou seja, torná-los elucidativos através da sua interpretação. E se configura como um estudo de caso pois será uma pesquisa constituída a partir da análise de unidades pertencentes a um sistema mais amplo levando em consideração o ambiente e a situação investigados sempre à luz do contexto que os circunda.

2. Participantes da pesquisa: Professores e alunos de graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande.

3. Envolvimento na pesquisa: Ao participar deste estudo, o Senhor(a) permitirá que o pesquisador possa obter os dados necessários para realização da pesquisa de mestrado, em andamento, desenvolvido no programa de pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. O Senhor (a) tem liberdade para se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum. Sempre que julgar necessário, poderá pedir maiores esclarecimentos sobre a pesquisa através do telefone do Pesquisador do projeto, bem como através do telefone do Orientador.

4. Sobre a geração e coleta de dados: A participação nesta pesquisa promove a realização de entrevistas, observação de aulas e aplicação de questionários, bem como permite que o pesquisador tenha acesso as gravações, em áudio, das entrevistas realizadas com os participantes, das informações escritas oriundas das observações de aulas e das informações escritas cedidas por meio do questionário, no período de julho a setembro de 2019.

5. Riscos e desconforto: Tendo em vista que pode acontecer algum constrangimento aos participantes da pesquisa ao longo das entrevistas e das observações, assim como complicações legais e algum tipo de desconforto pondo em risco à dignidade humana, declaramos que todo o esforço será feito para garantir que a pesquisa transcorra com conforto e sem constrangimento. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução no 446 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à saúde.

Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão livre acesso aos dados que serão profissionalmente analisados.

7. Benefícios: Ao participar da pesquisa, o Senhor (a) estará contribuindo com a sua formação acadêmica e com a formação profissional de professores de línguas num contexto colaborativo de pesquisa sobre a formação continuada frente ao letramento digital. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos os participantes.

8. Pagamento: O Senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa, bem como nada será pago por sua participação, porém, garantimos aos participantes o direito de indenização por eventuais danos causados pela divulgação dos dados coletados, bem como pela ação dos pesquisadores que

oferecem a possibilidade de provocar danos à dimensão psíquica, intelectual, social ou cultural dos participantes.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento, de forma livre, para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

OBS: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Tendo em vista os itens acima apresentados:

Eu, _____
_____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no
CPF: _____ nascido(a) em ____/____/____ de forma livre e
esclarecida, manifesto meu consentimento em participar como voluntário(a) da
pesquisa **O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES FORMADORES.**

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os
eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

"Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma
em minha posse."

Assinatura do Participante da Pesquisa

Michael Gouveia de Sousa Júnior

Assinatura do Pesquisador responsável

[Assinatura]

Assinatura do Orientador responsável

Campina Grande - PB, ____ de ____ de 2019.

Pesquisar: Michael Gouveia de
Sousa Júnior
Tel: (83) 9 9696-4714
E-mail: mikesousajunior@gmail.com

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio
Margarido Costa
Tel: (83) 9 8168-1621
E-mail:
marcoantonioomcosta@gmail.com

ANEXO B



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Rua Aprígio Veloso, 882, Bodocongó, Campina Grande/PB
CEP 58109-970

TERMO DE DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Eu, Michael Gouveia de Sousa Júnior, mestrando e pesquisador pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da linha de Ensino de Língua e Formação Docente, responsável pela pesquisa intitulada "O letramento digital na formação continuada de professores formadores", orientada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa, garanto encaminhar os resultados obtidos com a execução deste projeto para publicação com os devidos créditos aos autores, preservando primordialmente a identidade dos sujeitos pesquisados.

Campina Grande, 03 de maio de 2019.

Michael Gouveia de Sousa Júnior
MICHAEL GOUVEIA DE SOUSA JÚNIOR

Pesquisador Responsável

ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Rua Aprígio Veloso, 882, Bodocongó, Campina Grande/PB
CEP 58109-970

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Michael Gouveia de Sousa Júnior, mestrando e pesquisador pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da linha de Ensino de Língua e Formação Docente, responsável pela pesquisa intitulada "O letramento digital na formação continuada de professores formadores", orientada pelo Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa, garanto anexar os resultados desta na Plataforma Brasil, de modo a garantir o sigilo concernente às propriedades intelectuais, bem como divulgá-los à comunidade científica.

Campina Grande, 03 de maio de 2019.

Michael Gouveia de Sousa Júnior
MICHAEL GOUVEIA DE SOUSA JÚNIOR
Pesquisador Responsável

ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
Rua Aprígio Veloso, 882, Bodocongó, Campina Grande/PB
CEP 58109-970

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu, José Edilson de Amorim, coordenador administrativo da Unidade Acadêmica de Letras – UAL/ UFCG, autorizo o desenvolvimento da pesquisa intitulada: “O letramento digital na formação continuada de professores formadores”, que será realizada com docentes e discentes do curso de Letras diurno e/ou noturno, com abordagem qualitativa, na referida IES no período de julho a setembro de 2019, tendo como pesquisador Michael Gouveia de Sousa Júnior, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino sob orientação do Professor Marco Antônio Margarido Costa.

Campina Grande, 16 de abril de 2019.



Prof. Dr. José Edilson de Amorim

Coordenador Administrativo da UAL/ UFCG

ANEXO E

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O letramento digital na formação continuada de professores formadores.

Pesquisador: Michael Gouveia de Sousa Júnior

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13105419.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.398.424

Ativar o Windows
Acesse as configurações
para ativar o Windows

APÊNDICES

APÊNDICE A

E-MAIL ENVIADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Bom noite, prezado(a) professor(a).

Sou Michael Gouveia de Sousa Júnior, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE, da turma 2018.2 e orientando do professor Marco Antônio Margarido Costa. O motivo de nosso contato é para solicitá-lo(a) colaboração na nossa pesquisa de mestrado intitulada de “O letramento digital na formação continuada de professores formadores”. Para isso, pretendemos utilizar os seguintes instrumentos: “questionário, entrevista estruturada e observação de aulas” para geração do corpus de dados a serem analisados na pesquisa.

Ressaltamos que sua participação é muito importante para a pesquisa em formação de professores e para a área da Linguística Aplicada, pois poucos estudos são realizados com docentes de graduação, mestrado e/ou doutorado sobre a sua formação continuada frente às implicações das novas tecnologias.

Acrescentamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro da Universidade Federal de Campina Grande, em 18 de junho de 2019, CAAE 13105419.0.0000.5182, parecer: 3.398.424.

Desde já, gostaríamos de agradecer pela atenção e dizer que estamos no aguardo da resposta do(a) senhor(a).

Segue o link do questionário referente à participação na pesquisa:
<https://forms.gle/3N1or4cB8HUnsHYZA>

Contatos:

Dr. Marco Antônio Margarido Costa. E-mail: marcoantoniomcosta@gmail.com (Orientador).

Michael Gouveia de Sousa Júnior. E-mail: mikesousajunior@gmail.com (Mestrando).

APÊNDICE B

PERGUNTA 1: Na sua opinião, o que significa formação docente continuada?	
ENTREVISTADO(A) 1:	bom, eu acho que formação docente ... eu acho que formação ... de prof/ docente considerada como formação de professor... ela pode ter início ... mas eu acho que continuada eu não sei se ela continua eu acho que ela ... porque é... talvez continuada tenha ideia de que ... de que um dia ela termine né... eu acho que a formação é permanente é é ela tá sempre... é contínua né acho que uma vez que iniciada caso a/o sujeito se mantenha como professor eu acho que ele está sempre em formação né eu acho que ... continuada pra mim seria mais nesse sentido de... de... de... de... de... de estarem sempre em formação né de habito contínuo né... não sei se
ENTREVISTADO(A) 2:	formação docente continuada? ... é eu acredito que seja a formação em que o docente ele sempre está se atualizando com... o que vai aparecendo em relação a... a a... a bibliografias a cursos a tudo isso que... vai sendo dis/vai sendo colocado na... na academia (risos) cursos enfim
ENTREVISTADO(A) 3:	formação docente continuada... formação permanente... você se refere aos... aos alunos do curso de letras né? (não) ah... formação continuada... deve ser um... um tipo de treinamento né para o magistério... e normalmente obtido aqui na universidade né através dos cursos de formação de professores
ENTREVISTADO(A) 4:	formação docente continuada... é esse processo né que o professor... e que os professores as pessoas que lecionam estão constantemente... sendo expostos a teoria estudando refletindo sobre sua prática... estudando teorias que respaldem essa prática de ensino... e é continuada porque eu acho que você não para... a sua formação quando você gradua... ou mesmo quando você termina uma pós-graduação... é permanente né esse exercício de

	refletir sobre a prática esse exercício de... é ver as possibilidades de ensino as teorias de ensino... é continuo né... por isso... é formação docente continuada na minha perspectiva é isso/minha e de muitos autores né (risos) na verdade essa fala tá ancorada em muitos autores
ENTREVISTADO(A) 5:	bom... formação docente continuada é um termo discutido... e discutível porque ele vem sempre em oposição a formação inicial então assim... quando é que começa a formação de um professor? Começa quando ele... CONCLUI a graduação e aí ele entra num campo profissional oficialmente institucionalmente... porque ele tem um diploma... ou essa formação começa quando ele já entra num curso... de licenciatura pra ser professor por exemplo? Então assim... eu não tenho assim... toda segurança de dizer isso porque a própria... é literatura fala desses inconvenientes... mas eu posso dar um recorte pra ajudar... ajudar não... a refletir esse... esse percurso... então a formação continuada muitas vezes a gente entende esse... movimento que é feito de quem termina a graduação e continua estudando... se especializando... é o egresso da universidade ele já obteve um ponto na carreira quando ele termina a graduação e aí ele vai fazendo especialização vai fazendo mestrado então... ou outros cursos de aperfeiçoamento então isso diz respeito no senso comum da... formação continuada
ENTREVISTADO(A) 6:	taí uma pergunta difícil de responder... acredito que na nossa área formação docente continuada significa um processo CONSTANTE não... apenas de atualização teórico-metodológica mas de reflexão sobre a prática... docente... acho que a formação continuada é isso assim né... não é apenas a coisa de... de que tem menos que tem falta... tem que se atualizar... atualização acho que é parte dessa formação docente mas a reflexão MOMENTOS de reflexão sobre a prática docente pra mim são momentos de formação também

PERGUNTA 2: Além de um significado ou definição, em sua opinião quais são

as características de uma formação docente continuada?	
ENTREVISTADO(A) 1:	quais são as características de uma formação docente con-ti-nu-a-da? ah... eu acho que... as características da de uma formação docente continuada eu acho que seria uma formação que le/que tivesse... que tem né... que TEM... uma... uma... que tem ações né de estudo... de estudo... quer dizer conti/é um sujeito que continua... que se mantém né que se mantém nas atividades de estudo de observação de avaliação né de tudo que está fazendo... mas pra mim basicamente é se manter em atividade de de estudo... estudo aqui quando eu falo estudo não é nem o estudo de conteúdo... TAMBÉM mas é estudo de conteúdo e não ... mas ... mas é pela pela busca do conhecer a realidade com quem ele trabalha com quem ele vive o que ele vivencia né... e e ai o conhecimento o conteúdo no sentido estrito... é extremamente importante né... acho que o estudo é fundamental... pra mim o estudar... o estudo a/tanto do ponto de vista acadêmico quanto do conhecimento da própria realidade e a relação entre os dois é... pra mim isso é fundamental pra... pra... é pra constituir isso que seria uma formação eu acho... não sei se respondi ao que você esperava
ENTREVISTADO(A) 2:	as características? ... eu acho que o docente que fica se atualizando ele fica renovando sua prática né constantemente... em sala... por exemplo no campo do francês a gente tem... cursos que são de atualização em civilização ((ruído)) atualização cultural atualização em... algo que precise... acho que... enfim acho que a formação continuada vai muito por esse viés acho que a gente renova a prática sempre que você se renova também
ENTREVISTADO(A) 3:	um... formação docente continuada... é eu creio que seja um tipo de instrução né para alunos... digamos do curso de formação de professores que envolve teoria e prática de ensino... administração de aulas e... essas aulas podem ser aplicadas em forma de estágio... estágio em escola sob orientação de um professor de um curso de formação de professores

	no caso aqui no curso de letras
ENTREVISTADO(A) 4:	as características? É... primeiro tem que ter um aparato teórico consistente né... consistente em que sentido? Porque isso vai variar muito da linha de pesquisa da/do professor... como a gente tem uma abordagem aqui na universidade né... vamos supor de pesquisa nossos estudos... tem essa abordagem mais discursiva... então quando você é/mais social mais histórica né... então essa essa... a característica ou as características mais proeminentes dessa formação continuada é que ela tenha esse arcabouço teórico que se coadule com a sua perspectiva do que que é ensinar o que é aprender... do que é aprender uma língua estrangeira do que é ensinar... então uma das principais FORÇAS eu acredito que tá nesse arcabouço teórico... e também eu acho que ela é uma prática reflexiva... professor é o que reflete sobre sua prática constantemente porque muitas vezes... você DIZ adotar uma teoria mas a sua prática as vezes não reflete tanto essa teoria que você diz adotar... as vezes há um <i>gap</i> né... há um fosso entre uma coisa e outra então é importante na minha opinião que ela seja reflexiva também... não somente contínua não somente teoricamente fundamentada mas também reflexiva né... o professor deve repensar sua prática constantemente... pelo menos eu procuro repensar a minha (risos)
ENTREVISTADO(A) 5:	em continuada barra permanente né? Olha eu acho que o profissional que ele é inquieto... ele ele tende a ser um contínuo buscador... então essa formação continuada é... o sujeito que continuamente busca é... questiona a as suas limitações ele não olha para a sua prática como um... ah uma lacuna um defeito... não ele olha reflete e acha que pode sempre melhorar né... é nesse sentido
ENTREVISTADO(A) 6:	acho que a... pergunta anterior me leva a responder essa as características de uma formação docente continuada elas envolvem dois... duas características... atualização na área ou seja... a leitura de novas publicações sejam livros sejam

	artigos é... e a reflexão sobre a prática nesse momento assim eu tô pensando muito em MIM... na minha formação então por isso eu tô falando artigos... se eu pensar na formação docente continuada do professor que está na educação básica... aí a gente já sabe que talvez artigos mais densos mais acadêmicos sejam difíceis nessa formação continuada... mas ela supõe a literatura... o encontro com uma literatura que traga apontamentos de novos caminhos novidades... que é... façam revisões teórico-metodológicas e isso põe também momentos de discussões sobre a prática
--	---

PERGUNTA 3: Diante das respostas apresentadas as questões anteriores, qual deve ser a postura de um professor formador com relação a sua própria formação continuada?

ENTREVISTADO(A) 1:	eu acho que o mesmo... eu acho que o mesmo... eu acho que o professor formador é o professor O que forma el/também é um sujeito em formação... pra mim ele tá sempre... ele tem que ser... tem que estar também em formação portanto ele tá lidando com... com... ele é também... ele está lidando com uma situação de ensinar/de ensino e aprendizagem... pra mim ele é um professor em formação (riso) então pra mim sua atitude tem que ser sempre de... se manter em situação de estudo... de... de... de reflexão... de busca pelo conhecimento... de compreensão da realida/das realidades que ele vai mudar... com os sujeitos que ele recebe com as pessoas que ele convive e... e portanto sua atitude deve ser sempre estar em formação pra mim é... a... ((telefone toca)) a natureza da atividade exercida né a do professor então ele tem que estar sempre em formação
ENTREVISTADO(A) 2:	acho que ele precisa estar sempre se atualizando (risos) eu acho de forma bem resumida (risos) estar sempre se atualizando
ENTREVISTADO(A) 3:	professor formador... em que sentido assim professor formador como professor do curso de letras? ... certo pode repetir a pergunta?

	é... que eu vejo assim é é o perfil de um professor formador... antes de mais nada ele deve ser alguém que conheça bem a sua área e... se interessa né em ajudar os alunos em formação a se tornarem bons mestres bons professores né... e deve ser capaz também de... entender o que está envolvido em... em em praticar a didática em sala de aula... e no caso dos professores de língua estrangeira ele deve ser capaz também de ter um bom conhecimento de metodologia de ensino... de ensino e aprendizagem de língua estrangeira... eu creio que até aí onde nós podemos chegar né... e tentar passar isso pros alunos né ou incentivar os alunos a serem professores... é... fu/ao ajudar o aluno a ser um professor ele deve... é ajudar o professor em formação a ser um profissional reflexivo né... que seja capaz de refletir sobre sua prática né sua prática de ensino... sempre ser reflexivo... reavaliar sua atividade a cada semestre ou a cada ano em que se encerra né o período letivo... enfim também ser um professor facilitador deve entender isso né... um professor... um professor que treina outros né que ajuda seus alunos que estão fazendo curso de formação de professor deve também ajudar o futuro professor a ser um... um... ajudador um facilitador melhor dizendo na sua profissão né no seu magistério eu creio que é por aí que vejo essa questão
ENTREVISTADO(A) 4:	então né... esse é que tem que se expor mesmo né... o professor que/ formador... ele ele deve tá... ele deve se expor constantemente assim... a ao escrutínio (riso)... tanto dos professores dos alunos eu acho sabe eu... quanto do próprio exercício constante né... não exercício perdão... a reflexão constante teoricamente sustentada e também o escrutínio dos próprios alunos sabe... ter esse feedback... ter... que mais... ééé é pensar... o seu programa de ensino sabe constantemente porque... por exemplo você ministra uma disciplina eu tô agora com linguística aplicada... ela tá TOTALMENTE diferente da última vez que eu ensinei eu acho que se tiver um texto igual... é muito entende porque PORQUE já tenho outras teorias

	já/não é nem teoria outros autores pesquisas mais modernas novas constatações então eu acho que você tem que fazer essa atualização... né começando do próprio currículo... começando da própria grade que você leciona então eu acho importante... essa questão... e eu PROCURO fazer né nem sempre eu eu acho que sou bem sucedida não (risos) mas... tento me expor de maneira continuada
ENTREVISTADO(A) 5:	essa pergunta é para responder de mim ou do geral? ou você não pode responder... eu tenho que... reler aqui... posso reler a questão? Diante das respostas, qual deve ser a postura de um professor formador com relação a sua própria formação continuada barra permanente... Eu vou responder de um lugar de um professor que tá sempre inconformado... então por exemplo... se eu dou a mesma disciplina semestres seguidos por mais que eu trabalhe com o mesmo texto teórico como a situação ela é diferente como o público é diferente... eu tensiono... eu tensiono no sentido de problematizar... de criar novas estratégias para aquele contexto... e EU como professora tô sempre buscando lendo coisas e como participo de bancas de de de... dissertação de tese de doutorado a gente vai aprendendo muito nesse percurso então nunca tá... num limite
ENTREVISTADO(A) 6:	aí eu acho que essas duas características voltam sempre... né que a coisa do estudar eu acho que isso é muito próprio de um formador... tá estudando... ter uma... uma visão do que ocorre de novo na área... sem aquela preocupação de ser novidadeiro... mas também sem se deixar ficar obsoleto... e ter momentos de reflexão... que eu vejo no ensino superior e na formação de docentes ou seja o formador que forma novos docentes... parece contraditório mas na experiência que eu tenho do lugar onde eu estou a gente não reflete sobre a prática tanto quanto a gente deveria refletir... ou tanto quanto essa prática só me cite que a gente reflita sobre ela... as vezes eu acho que a gente repete muitas práticas que precisariam ser

	revezadas... particularmente falando eu acho que eu reflito mais sobre a minha prática com os meus alunos dando aula ou ORIENTANDO as vezes quando eu tô orientando eu penso sobre questões de... de formação muito mais que com meus pares... talvez... e tem um detalhe assim é... por exemplo refletir sobre a prática docente... talvez a gente não tenha momentos formais... tanto quando gostaria mas as vezes eu acho que a gente comenta sobre a prática e reflete em momentos informais... no café a partir de uma situação em sala de aula saindo... não é um momento formal de discussão mas com os colegas mais próximos a gente acaba comentando sim
--	--

PERGUNTA 4: Nesse contexto de formação, o(a) senhor(a) enxerga as implicações das novas tecnologias ou letramento digital na formação continuada de professores formadores? Quais?

ENTREVISTADO(A) 1:	bem, se eu entendi a pergunta... é se eu percebo que as novas tecnolo/o que se chamariam de novas tecnologias ou de novos letramentos e tal... traria... vê se eu consigo entender a pergunta... traria... se isso... traz... implicações para a prática de formação, é isso? ((telefona toca)) inclusive, né? Eu acho... que si/eu acho que não/eu acho ((telefone toca)) que si/eu acho que sempre... eu acho que SEMPRE agora assim para mim não é o fato de ser as NOVAS (riso)... ou de serem os NOVOS letramentos ou as novas... eu acho que sempre por isso que a prática pra mim a formação é sempre contínua é sempre permanente porque nós sempre estamos lidando... né ao longo de uma de uma história de formador... necessariamente nós teremos que lidar com possibilidades de realidades... é para as quais nem sempre estar/estaria preparados... ou seja a gente nem sempre a gente supostamente está preparado para o qu e a gente já conhece... o que a gente já sabe aí sim né estar em atividade de estudo... né... de de de... estar de... estudo de enfrentamento de realidades me faz sim compreender o que é que essas realidades tá me trazendo para como implicações né... eu fui muito hábil em usar a caneta
---------------------------	--

	agora tenho que ser hábil em digitar tanto... É uma substituição? Bom... mas são o que é aquilo que a nova... o que essa realidade tá me trazendo como demanda então... se antes eu sabia usar a caneta agora eu tenho que aprender a digitar... né então tenho que estudar tenho que aprender a fazer isso
ENTREVISTADO(A) 2:	Sim... ah... por exemplo... a maneira com/a gente é da área de linguagem né a maneira... como a gente se comunica ela tem mudado... a maneira como a gente utiliza as tecnologias também... hoje por exemplo eu tava é é... por exemplo eu dei esse exemplo eu dei um exemplo em relação a isso hoje numa aula... os meios que a gente tinha para aprendizagem de uma língua estrangeira por exemplo na década de 90 era muito diferente do que a gente tem hoje... então a gente não tinha aplicativo... a gente não tinha acesso a internet tão vasto como a gente tem hoje em dia... então isso implica de uma maneira muito vertical no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira... quer dizer se eu... consigo colocar um aprendiz em contato com essa língua através dos meios digitais de uma maneira muito mais profícua do que com um CD por quê que eu não posso fazer isso? não que o CD não seja tecnologia que também é né... é um papel a tecnologia mas... se existe uma maneira de contato mais direto e mais eficaz através de um outro meio porque não utilizar?
ENTREVISTADO(A) 3:	é... exato nós vivemos numa época... em que a tecnologia tem sido bem usada no ENSINO... então... quanto a valorizar o uso das novas tecnologias... é eu vejo uma grande importância nisso né... é importante que o próprio professor seja capaz de fazer um bom uso dessas... dessas tecnologias disponíveis como também incentivar os alunos a fazerem o mesmo né... a fazerem um BOM uso dessas novas tecnologias e... ele mesmo como professor formador deve... deve procurar... saber como usar né ou seja ser... ser... ter esse letramento digital né e incentivar os alunos a também seguirem a mesma... a mesma prática né

ENTREVISTADO(A) 4:	ccccertamente... implicações né que você quer? Sim... considero... porque olhe o letramento digital nessas novas tecnologias no uso das novas tecnologias... informação comunicação... as TICS né... elas estão em alta e assim como hoje pensar é... no no no ensino de uma língua estrangeira... sem você recorrer as novas tecnologias digitais né... essa aprendizagem... que tá toda permeada não só pelo computador pela internet mas por toda uma... uma fonte uma gama de informações... é atuais e que os alunos... éé aprendem por essa via né como é que o professor/ele tem que estar integrado né... essas tecnologias elas precisam aparecer no seu programa no seu exercício na sua formação e o próprio professor tem que estar a par dessas novas tecnologias se quiser lançar mão delas... eu posso te dar até um exemplo do que aconteceu comigo semana passada... é a gente tava trabalhando uma disciplina as implicações da língua falada né... a questão da hesitação da pausa da digressão... essa essa questão da língua falada na aula de língua inglesa... então é uma disciplina né... estudos de oralidade da escrita que o/os meninos pensam enquanto usuários mas também enquanto futuros professores e eu disse como é que vocês proporiam pra esse exercício havia uma atividade lá... do livro didático... como vocês proporiam uma repaginada... não foi essa a palavra mas assim... uma uma mudança de atividade de enfoque que era uma atividade onde os alunos deveriam escutar um áudio que era uma conversa telefônica e... caracterizar os elementos da fala que a gente havia estudado... na hora eles disseram professora primeiro ninguém faz mais chamada telefônica hoje em dia ponto (risos) adorei porque de cara foi a primeira coisa é uma turma que é... né nativa digital eu não sou mas eles são... professora segundo isso aqui a gente mandava em mensagem de áudio... pelo WhatsApp você tá entendendo então eles na hora eu nem tava esperando tanto eu imaginava que eles iam mais... falar da questão do INGLÊS propriamente... das pausas das repetições porque esse era meu enfoque... mas na hora que eles trouxeram as MÍDIAS para essa/prá trabalhar essa questão que a
----------------------------------	--

	gente tava estudando... sobre a língua falada os elementos da linguagem falada da conversação... natural espontânea EU AMEI cê tá vendo que não tem como dissociar as tecnologias... não dá pra você usar esses elementos de estudo no aparato antigo... entende nos... nos instrumentos metodológicos enfim... antigos você tem que realmente envolver as tecnologias digitais... eles mudaram totalmente a atividade... né e a percepção da atividade EU AMEI eu acho que é o melhor exemplo que eu posso te dar hoje (risos)
ENTREVISTADO(A) 5:	sim eu enxergo... eu enxergo sim... é... as implicações hoje... é é muito mais acessível... o conhecimento a informação que nem sempre informação é conhecimento... então eu tenho muito mais acesso de como divulgar esse material para meus alunos do que antes... então basicamente nesse sentido a rapidez da comunicação... a urgência isso tudo é implicação tecnológica... são são pontos tecnológicos que ajudam muito nessa disseminação
ENTREVISTADO(A) 6:	sem dúvida... hoje não dá pra pensar uma formação de docentes sem tecnologias sem letramentos digitais... e hoje eu diria assim... pelo menos pra MIM é um hoje que já tem uns dez anos... de forma constante... e eu sempre fui uma pessoa novidadeira então... eu tava sempre atrás das novidades... não tem como acessar os alunos é... toda aquela parte/recado de sala de aula que antigamente ficava de uma semana pra outra... hoje não tem como você deixar de uma semana pra outra tem que ter uma forma de comunicação rápida com os alunos... eu considero o e-mail institucional extremamente importante... mas eu vejo que os alunos eles acessam pouco o e-mail... a nova geração... acessam muito as redes sociais e aí eu acho que eles confundem o que é institucional com o que é público... durante muito tempo... quer dizer não foi muito tempo foram algumas experiências... durante um tempo da minha atuação como formadora eu usei os grupos do facebook... porque os alunos estavam lá porque isso facilitava... enfim é possível

	sim a gente faz um grupo a gente pode postar material... pdf material do word vídeos deixar links... isso é extremamente importante pra estar com os alunos... e eu via que os alunos estavam lá e que eles participavam... e que eles... de alguma forma eles comentavam as vezes eu precisava instigar para que eles comentassem... mais recentemente eu migrei eu deixei de usar o facebook por essa questão que eu acho pouco institucional aliás ele não é institucional... e também para não misturar o institucional com o pessoal... e eu passei a usar o <i>google classes</i>... e foi muito bom... essa mudança porque eu acho inclusive o próprio nome <i>google classes</i> ou google sala de aula conforme a gente usa... dá um caráter mais institucional a essa comunicação com os alunos... e é uma plataforma que ajuda a aproximar da nova geração... do que eles usam do que eles postam do que eles comentam... eu acho que não tem como pensar a formação sem tecnologia... inclusive os textos né que eu mudei muito que antes eu tinha uma pasta de textos impressos na xerox e hoje a pasta as vezes tem um texto ou dois e quando é na graduação eu ainda peço ao monitor pra digitalizar e mandar em pdf... porque pra mim não importa se os alunos estão lendo impresso ou se tá no celular ou no <i>tablet</i> ou se eles levam computador desde que eles tenham acesso ao texto... então...
--	--

PERGUNTA 5: O que um professor formador deve fazer com relação a sua própria formação continuada frente as novas tecnologias digitais?

ENTREVISTADO(A) 1:	eu acho que usar... usar... eu acho que é o uso... porque como tecnologia como recurso né eu acho é... é uso é questão de uso é é é aí é de enfrentamento do uso porque eu como... como... é saindo da minha posição de professor né da minha situação de professor eu... eu sou obrigado a fazer uso de ferramentas semelhantes em outras situações né... então eu acho que usar eu... acho que o que tem que fazer é uso (riso) é uso... assim né não sei fazer mas eu tenho que fazer de alguma
---------------------------	---

	maneira
ENTREVISTADO(A) 2:	isso é uma questão muito complexa (risos) porque veja... eu sou muito suspeito para falar disso porque eu fiz um um curso de formação... eu fiz outra pós-graduação e na pós-graduação a gente tem um curso que é voltado es-pe-ci-fi-ca-men-te pra o ensino do francês em ambiente virtual... e não é todo mundo que que sabe..., manobrar essas ferramentas né... então ela/as... tem se multiplicado muito por exemplo a oferta de cursos a distância né... curso de línguas estrangeiras a distância... que tem modificado muito o o... esse layout em sala de aula também então... a meu ver o professor por exemplo eu posso desenvolver um... um joguinho... que o aluno ele pode fazer uma atividade lexical... ao invés de fazer uma uma lista ou aquela coisa mais clássica ele pode fazer um jogo no computador ((ruído))... mesmo que eu não tenha a capacidade de fazer isso eu posso procurar na internet alguns links ... em que... eu tenha joguinhos de vocabulário ou de gramática ou de interpretação textual de frase... enfim né... no caso da sintaxe... que eu posso enviar para os alunos e eles fazer/para os aprendizes e eles fazerem em casa... mas vai entrar também a questão da autonomia né do aprendiz que ele desenvolveu ou não até então da autonomia de utilizar isso... quer dizer são várias questões que estão implicadas eu acho que pra um professor formador ao meu ver... ele precisa estar... implicado com isso também né nem sempre eles... alguns professores estão... os professores formadores...
ENTREVISTADO(A) 3:	a gente vive na era da revolução tecnológica né ((cadeira arrasta)) estamos vivendo a... a era da revolução tecnológica então... espera-se que os professores em formação sejam capazes né de aderir as tendências do uso das mídias né... das novas tecnologias no ensino... de qualquer disciplina né que esteja aos seus... seus cuidados... embora embora é eu creio que deve haver ainda professores que são pouco... que relutem um pouco em se adaptar a essas novas mudanças né mas elas estão aí pra ficar e evoluir... então os professores em

	formação e os professores formadores devem ter uma visão bem... bem mais aberta né quanto ao uso das novas tecnologias né em sala de aula ou fora dela
ENTREVISTADO(A) 4:	primeira coisa que eu te disse anterior a parte escrita... estudar (risos) eu sou/não sou uma nativa digital... tenho dificuldades muito grandes... embora embora... eu tente utilizar mas eu me vejo MUITOS aquém dessas... tecnologias... não é assim simplesmente você diz... ah eu vou levar um datashow pra sala vou levar uma internet... mas com que fins... né com que abordagem você vai fazer... porque as vezes o que acontece é uma mera transposição só de mídia... antes eu usava um quadro branco agora vou usar uma tela de computador... se se a minha abordagem é antiga eu não tô fazendo nada só transpondo mídias... eu não tô fazendo uma transposição de prática efetiva ali concorda? então é... uma das questões que eu vejo é ESTUDAR estudar como o aluno aprende nessas mídias não é só usar a mídia... isso também é importante tem muita coisa que eu não sei utilizar tô aprendendo... mas como EFETIVAMENTE uma aprendizagem em si pode acontecer através dessas mídias digitais... né inclusive... o semestre passado a gente começou a analisar alguns sites... que ajudam nessa compreensão de segunda língua... no caso a gente tava trabalhando atividades de escrita e de leitura semestre passado... e a gente foi fazer uma análise dos sites... que é que eles promoviam de diferente de novo... e chegamos a conclusão por exemplo que na na área de escr/leitura há só uma transposição agora os meninos vão lá e digita é aquela coisa... digitam certo ou errado ponto não tem questões de reflexão não tem... outras questões que precisam ser pontuadas na hora de uma leitura então há apenas uma transposição de uma mídia... ah agora você pode consultar online... MAS não há uma transposição de fato de uma abordagem inovadora sobre aquele texto entende... então isso acontece muito... eu penso que estudar (risos) é o primeiro passo se expor aprender aprender com o aluno que as vezes sabe mais que você... essas

	tecnologias e ve/e tentar viabilizar o ensino através disso... eu me considero longe viu... mas eu chego lá (risos)
ENTREVISTADO(A) 5:	olha... duvidar... envolver... utilizar... testar... avaliar... então são todos verbos de um contínuo fazer acontecer... então a gente nunca tem... é por exemplo eu já tive... alunos... e aí eu tô falando em graduação mesmo... usando o facebook... então a gente tava ali... e eu fazia os testes ou perguntava vocês leram aquele material? Alguns diziam que sim outro que não... e a gente ficava vendo essa viabilidade já que o facebook era algo tão... tão comum todo mundo tinha rede participava então era uma tentativa... então hoje eu já tô fazendo uma nova experiência com o <i>google sala de aula</i> ... to apanhando não vou lhe dizer que é fácil pra mim que não sou nativa digital... mas a gente vai tentando... vai tentando vendo o que é pratico o que não é... e avaliando... como eu disse de vários verbos no começo... então o que ele deve fazer é se submeter... não dá pra hoje você ser resistente a essas novas tecnologias digitais tá... e aí eu tô falando só da ferramenta do ponto de vista de alocar... textos... deixar disponível material para os alunos também na na pós-graduação... para esse semestre MENOS... mas outros semestres eu já já alternei... já fiz mais esses esses investimentos... então assim não vamo dizer que toda vez é igual toda situação... como especialmente eu tô com TRÊS disciplinas nesse semestre então umas disciplinas eu tô usando mais e outras menos aí você pode dizer mas não deveria ser exatamente nesse processo utilizar a tecnologia? Mas as vezes eu uso só como depósito... como o lugar que ele vai lá e pega o texto... ou o lugar que ele vai tem acesso a questão responde e manda pra mim... então outro tipo de interação não tô trabalhando esse semestre certo... mas é muito viável pra postar vídeo... é música algumas coisas didaticamente utilizando como instrumento... tem sido muito bom... é isso?
ENTREVISTADO(A) 6:	não (riso) pra mim não tem outro jeito a não ser usar... e pra mim nunca foi uma dificuldade porque

	como eu disse eu fui/sempe fui novidadeira... tecnologia é uma coisa que eu AMO de paixão... hoje eu penso que talvez eu tenha traços de personalidade que dariam certo para um profissão na área de tecnologia... eu gosto das novidades eu gosto das coisas na nuvem eu gosto de ter acesso a elas... então... pra mim o professor tem que saber fuçar... e tem uma coisa quando eu vejo os alunos dizerem algo que eles fazem na internet que eu não faço eu vou atrás... e eu pergunto a eles pergunto mesmo igual eu perguntei pra um... pra um aluno rickson na sala de aula o seu colega ele falou de mapas mentais um aplicativo que faz e eu... como é isso? Que aplicativo é esse? E eu usei naquele mesmo dia na aula da noite no intervalo entre a aula da tarde e a noite eu fui no google... aqui no drive... e peguei o maps que tá/não é nem o maps é outro nomezinho deixa eu dizer aqui que aí você vai saber dizer isso depois bem direitinho que eu AMO é esse aqui... ééé tem <i>lucid chart</i> é assim que pronuncia? Pronuncia menino não tem problema não isso não vai interferir não... e o <i>mind map mind map</i> esses eu adoro... no dia que eu soube que isso existia eu usei na mesma noite na sala de aula me arriscando e dizendo pros alunos eu tô usando pela primeira vez isso aqui ninguém da sala sabia... mas depois na outra aula um aluno mexeu encontrou e já ajudou a turma... a continuar usando e compartilhando
--	--

PERGUNTA 6: Diante do que foi dito como respostas as questões anteriores, quais ações o(a) senhor(a) tem desenvolvido para promover sua formação continuada? Essas ações englobam as novas tecnologias digitais? De que forma?

ENTREVISTADO(A) 1:	bom... eu... eu acho que o que tenho feito... pra me manter... me formando eu tenho estudado muito (riso) primeira coisa... eu tenho estudado muito... estudar tanto do ponto de vista acadêmico né no sentido acadêmico mesmo... como tentar compreender essas realidades inclusive essa que você coloca tá do uso das ferramentas das novas tecnologias etc né... e a ((carro de som passando atrás/ruído)) segunda parte da pergunta que é...
---------------------------	---

	como usa né sim... SIM... sim sem dúvida... sem dúvida eu tento usar... faço o que posso para usar pra fazer uso inclusive pra fac... pra... pra é ganhar dos alunos... dos meus alunos né dos futuros professores inclusive mostrar pra eles a... que com essas ferramentas muito... pode facilitar muito do ponto de vista da metodologia... é muitas ações muitas atividades que o mundo do impresso né... é... não facilita e hoje há certas atividades hoje que no mundo como impresso seria impossível por exemplo... no estudo de língua oral por exemplo eu não tenho como fazer isso só com o impresso... né como... se eu sou professor de linguagem tenho saber que se eu quero ensinar BEM certos objetos dessa minha área... é eu tenho sim que fazer uso de certas... certas ferramentas desse mundo que se apresenta hoje como novas tecnologias então tenho que fazer... faço sim
ENTREVISTADO(A) 2:	(risos) eu acabei de dizer né (risos) anteriormente... fiz uma pós-graduação... em que a gente tinha um componente curricular né uma disciplina que era... um curso desenvolvido em ambiente virtual completamente virtual... e com ferramentas é gratuitas pra gente consegue gratuitamente tanto do google quanto outras... então assim na disciplina do professor ele disponibilizou uma... um pendrive com todos os programas que a gente precisava... e com é alguns aplicativos que a gente consegue mudar som a gente consegue editar vídeo pra... colocar... em função da sala de aula aí usa as ferramentas do google para montar um ambiente virtual e... conseguir fazer uma aula que não seja completamente presencial por exemplo... e isso foi uma (risos) foi só um exemplo (risos) do que eu fiz assim pessoalmente na minha formação... agora também tem as explicações né nem sempre a gente consegue colocar em prática porque a universidade em si não consegue disponibilizar dos recursos necessários... de maquinário... de conexão pra desenvolver isso mas... a gente faz em casa né (risos) o professor faz muito isso

ENTREVISTADO(A) 3:	um... entendi. exato ne... eu sou professor de de língua inglesa desde 1981 e desse tempo pra cá é eu tenho... acompanhado a evolução tecnológica né a evolução é quanto ao uso das novas tecnologias em sala de aula... vim da era... sou do tempo do gravador do fita cassete do cd toca cd VHS e... tenho visto a progressão... do uso das novas tecnologias... eu pessoalmente procuro me adaptar ao uso dessas novas tecnologias havendo possibilidade para isso em sala de aula né... claro não sou um... não sou um profundo conhecedor de mídias ou de de informática né... mas tento me adaptar na medida do possível ao uso adequado das novas tecnologias no ensino de língua estrangeira... procuro fazer um uso razoável delas né. E você falou um pouquinho sobre as... você fez uma pergunta aqui né é... as novas tecnologias digitais sim... engloba isso o uso dessas novas tecnologias... e de que forma... é usando esses meios para o ensino para preparação de aulas para... o uso em sala de aula também né... e isso tem proporcionado uma vantagem né no... no desempenho das aulas... agora há momentos em que as salas de aulas... as salas de aula daqui da da universidade não não estão as vezes em condições ideais para o uso né desses equipamentos... então não havendo possibilidade de usar essas tecnologias digitais eu recorro as tecnologias mais antigas né (riso) aos métodos tradicionais
ENTREVISTADO(A) 4:	sim... eu tenho promovido ações estudar né... é é é eu acho estudar número um como tenho lhe dito várias vezes aqui a questão teórica eu acho importantíssima... eu botei... é é... você poderia repetir só a pergunta além de estudar... eu até queria responder outra coisa... mas repete sim... através do estudo... da exposição... e de começar a olhar... é essas novas tecnologias... abrindo mesmo assim os sites abrindo (risos) procurando informações de como elas funcionam... é internautas que comentaram sobre aquilo... teóricos que comentam sobre aquilo ou que refletem sobre

	aquilo porque vê o aspecto prático e o teórico como você vai contrapor como é que eu vou usar isso aqui funciona mesmo TESTANDO... testando na sala de aula entende... até que ponto é só uma transposição de mídia mas é/ou é uma transposição didática de fato... então através dessa testagem desse estudo seja formal ou informal eu acho que... e perpassa mesmo essas novas tecnologias não tem como... né abrir mão é como eu tenho tentado... ainda como eu te disse estou longe mas por exemplo ação concreta foi essa que eu fiz semestre passado... levei EU e minha turma a investigar alguns sites como eles promoviam aprendizagem de leituras e escrita e que ferramentas novas método/metodológicas não... ferramentas tecnológicas eles apresentavam e se promoviam ou não aprendizagem e começou a investigar... então algo bem prático pontualmente que eu posso lhe falar
ENTREVISTADO(A) 5:	eu acho que de certa forma eu respondi na questão anterior que é experimentar novas tecnologias ou novos aplicativos... certo então as vezes vou utilizando um ai o outro semestre eu quero utilizar outro... então assim eu eu tô testando... as vezes volto... ah vou ficar nesse que é mais confortável... certo então nesse sentido tá bom?
ENTREVISTADO(A) 6:	sem dúvida... olhe eu sempre tô atrás das novidades... por exemplo... eu sou usuário cadastrado no <i>Khan Academy</i> que eu uso... pra saber como é que aquilo funciona... esse semestre eu quis alocar uma disciplina lá mas eu não consegui... talvez porque eu esteja muito acostumada ao <i>google classes</i> e eu teria que migrar alunos que já vinham comigo do <i>google classes</i> pra lá... pro <i>khan academy</i>... mas eu tô sempre procurando saber e recentemente... eu comecei a fazer um curso para sistematizar... é um curso do google mesmo pra/o google na sala de aula aquele <i>google education</i> que eles tem... para sistematizar e eu me surpreendi que as respostas da lição um que eu tinha botado lá pra eles eu tinha botado respostas muito retóricas e quando eu fui conferir com o gabarito que eles colocam eram respostas muito

mais objetivas e mais práticas... e aí eu percebi que meu raciocínio praquela... aquela suíte de programas de utilização para educação o meu raciocínio é o raciocínio antigo... e aí isso me disse que eu tenho que ir até o final daquela formação... eu fiz a primeira lição né que era de introdução... e tá pendente no meu computador em casa fazer a segunda... então eu tô/eu vivo atrás o tempo todo... mas sou uma usuária com muitas restrições as redes sociais... e eu aprendi isso assistindo o programa *Navegador*... quando tinha as temporadas na *Globo News* e eu adorava o *Navegador* a única coisa que eu reclamava era que não tinha uma mulher na hora da navegação... ia de vez em quando como comentarista... mas com eles eu aprendi a ideia de que a Internet é um território livre como um mundo mas as redes sociais são condomínios fechados que só frequenta quem paga um alto preço... e eu não quis pagar o alto preço de estar nas redes sociais porque eu acho que elas expõem muito... isso também foi motivo para que eu saísse nos grupos com alunos... relativos a disciplinas no facebook e migrei pro *google classes*... por que é mais a internet é mais o território livre sabe... e isso me agrada mais

APÊNDICE C



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – PPGLE
PESQUISADOR: MICHAEL GOUVEIA DE SOUSA JÚNIOR
CONTATOS: (83)9 9696-4714; mikesousajunior@gmail.com

Caro (a) colaborador (a),

Gostaria de poder contar com a sua colaboração respondendo ao questionário abaixo referente à pesquisa intitulada de **“O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FORMADORES”**.

QUESTIONÁRIO

01. Você é favor do uso de aparatos tecnológicos em sala de aula? Por quê?

02. Nas aulas da graduação são usados aparelhos tecnológicos? Quais? De que forma?

03. As aulas são melhores com ou sem o uso de tecnologias? Por quê?

04. Como você avalia as aulas sob o aspecto do uso das tecnologias em sala de aula?

APÊNDICE D



Universidade Federal
de Campina Grande

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO – PPGLE
PESQUISADOR: MICHAEL GOUVEIA DE SOUSA JÚNIOR
CONTATOS: (83)9 9696-4714; mikesousajunior@gmail.com

Caro (a) colaborador (a),

Gostaria de poder contar com a sua colaboração para participar da entrevista referente a pesquisa intitulada de **“O LETRAMENTO DIGITAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FORMADORES”** que objetiva “investigar as ações desenvolvidas por professores formadores para ampliar sua formação continuada frente ao letramento digital”. Ela será áudio-gravada, suas respostas serão utilizadas como dados da pesquisa, que serão transcritas para enfim serem analisadas.

ENTREVISTA ESTRUTURADA

Bom dia/tarde/noite, senhor (a) colaborador (a),

Para iniciar nossa entrevista, gostaria de fazer a seguinte pergunta para o senhor (a):

01. Na sua opinião, o que significa formação docente continuada/permanente?
02. Além do significado e/ou definição, em sua opinião, quais são as características de uma formação docente continuada/permanente?
03. Diante das respostas apresentadas as questões anteriores, qual deve ser a postura de um professor formador com relação à sua própria formação continuada/permanente?
04. Nesse contexto de formação, o (a) senhor (a) enxerga implicações das novas tecnologias ou letramento digital na formação continuada de professores formadores? Quais?
05. O que um professor formador deve fazer com relação a sua própria formação continuada frente às novas tecnologias digitais?
06. Diante do que foi dito como respostas as questões anteriores, quais ações o (a) senhor (a) tem desenvolvido para promover sua formação continuada? Essas ações englobam as novas tecnologias digitais? De que forma?