

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n32.05>

---

## **Formação inicial de professores de língua(gem): análise de projetos pedagógicos e articulação com as dificuldades emergentes da pandemia de Covid-19**

*Initial training for language teachers: analysis of pedagogical  
projects and articulation with the emerging difficulties of the Covid-19  
pandemic*

**Caroline Gonçalves Feijó-Quadrado\***  
**Rafael Vetromille-Castro\*\***

**Resumo:** A falta de experiências docentes para articular o digital e o ensino em diferentes contextos educacionais foi um dos motivos que contribuíram para as dificuldades decorrentes do período pandêmico. A partir deste cenário, delineou-se o presente estudo, que objetiva investigar sobre a formação inicial de professores de línguas e a preparação para a atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Para isso, especificamente, foram analisados os Projetos Pedagógicos de quatro Cursos (PPCs) de Licenciatura em Letras de uma Universidade Pública Federal. Como resultado, identificou-se que, dos quatro PPCs, apenas um apresenta *affordances* para que seus alunos ensinem língua(gem) em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Pandemia de Covid-19. Tecnologias digitais. Ensino a distância. Ensino híbrido.

**Abstract:** The lack of teaching experience to articulate the digital as well as teaching in different educational contexts were some of the reasons that contributed to the difficulties arising from the pandemic period. From this scenario, this study was designed, which aims to investigate the initial training of language teachers and their preparation for acting in different educational contexts with digital technologies. For that, specifically, the Pedagogical Projects of 4 Courses (PPCs) of Licentiate in Letters of a Federal Public University were analyzed. As a result, it was identified that, of the four PPCs, only one presents affordances for its students to teach language(gem) in different educational contexts with digital technologies.

**Keywords:** Teacher Education. Covid-19 pandemic. Digital technologies. Distance learning. Hybrid teaching.

---

\* Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

\*\* Universidade Federal de Pelotas (UFPEL).

## Considerações iniciais

Os desafios impostos e expostos pela pandemia de Covid-19 contribuíram com a emergência de reflexões importantes sobre diversas questões de nossa vida social. No campo educacional, especificamente dos estudos da linguagem e da formação de professores de línguas, não foi diferente. Embora há mais de trinta anos diversas pesquisas indiquem a necessidade de articulação entre as práticas pedagógicas e o digital, incluindo a importância do desenvolvimento dos multiletramentos (RODRIGUES, 2021; ROJO, 2012) e do letramento digital (DIAS, 2021; MARTINS & KERSCH, 2020; BUZATO, 2006) docente, os desafios decorrentes do ensino remoto emergencial demonstraram que parte significativa dos professores não estava preparada para atuar em um contexto distinto do presencial, trabalhando com as diferentes linguagens que circulam no meio on-line e utilizando os inúmeros recursos digitais disponíveis.

Diante deste cenário evidenciado pela conjuntura pandêmica, e considerando o processo de globalização e de revolução que as tecnologias digitais trouxeram para as práticas sociais, que são práticas de linguagem, cabe a pergunta: a formação inicial dos professores de línguas os prepara para ensinar em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais? Para desenvolver esta problemática, desdobrou-se a questão-chave nas seguintes questões de investigação: a) como os cursos presenciais de licenciatura em Letras abordam, em seus projetos pedagógicos, dimensões relativas à preparação dos futuros docentes para o ensino em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais? E, ainda, b) o que a pandemia de Covid-19 nos mostrou que é preciso mudar na formação inicial para que os processos de ensino e de aprendizagem possam ocorrer nos diferentes contextos possíveis, articulando as diversas linguagens emergentes da revolução digital?

O objetivo deste artigo é investigar sobre a formação inicial de professores de línguas e a preparação para atuação profissional em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Para isso, especificamente, foram analisados quatro Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Letras (dois PPCs de Letras Português – um de Jaguarão e um de Bagé; um PPC de Letras Espanhol – de Jaguarão; e um de Letras Línguas Adicionais Inglês e Espanhol – de Bagé) de uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Essa Universidade tem a *multicampia* como uma de suas características, e esse foi o fator determinante como critério de seleção dos PPCs, uma vez que nos permitiu olhar dois cursos de cada campus (Bagé e Jaguarão/RS), ampliando as realidades e, em consequência, as possibilidades de investigação. Também foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cujos resultados integram a base teórica deste artigo, para estudar os principais desafios emergentes do período pandêmico e o que eles demonstraram ser importante mudar no processo de formação inicial dos professores de línguas.

De modo geral, a presença das tecnologias digitais nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras se justifica não só para preparar o futuro professor para momentos de adversidades, como, por exemplo, o distanciamento social causado por uma pandemia, mas principalmente porque:

1. os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 ampliaram as discussões a respeito dos diferentes contextos educacionais possíveis para trabalhar com o ensino de línguas e fizeram com que repensássemos nossas crenças e práticas, inclusive experienciando, por necessidade, uma modalidade de ensino diferente da presencial.
- 2.a popularização das tecnologias digitais e da internet:

- i) Transformou a maneira como as pessoas agem e se relacionam socialmente (KRAMSCH, 2021), fazendo com que grande parte das práticas sociais da atualidade, que são práticas de linguagem, ocorra em meio digital ou em meio presencial com o apoio das tecnologias digitais; e
- ii) Disponibilizou diferentes recursos digitais que podem ser utilizados para o ensino de línguas, seja ele presencial ou não, desenvolvendo as habilidades linguísticas necessárias para as práticas sociais do cotidiano.

A partir desses pontos, articular o uso das tecnologias e dos diferentes recursos digitais com a formação inicial e a preparação docente para o ensino de línguas já deixou de ser uma opção e passou a ser uma necessidade inerente às práticas pedagógicas do professor e às práticas sociais do ser humano. Isso porque seu uso tanto pode preparar o docente para a atuação profissional em diferentes contextos educacionais, quanto o aprendiz para as imprevisibilidades e para o jogo de poder que ocorre nas comunicações (VETROMILLE-CASTRO, 2017).

É importante mencionar que entendemos que a preparação para atuação profissional em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais emerge do processo de formação inicial, que será visto a partir de uma perspectiva complexa. Diante disso, a escolha por analisar os Projetos de Curso se justifica porque eles:

- a) Apresentam as regras de baixo nível (objetivos, perfil do egresso, ementas e objetivos das disciplinas) que constituem o processo de formação inicial.
- b) Podem propiciar *affordances*<sup>3</sup> para que o futuro profissional não apenas saiba manusear diferentes dispositivos digitais, mas,

---

<sup>3</sup> De acordo com Van Lier (2002), Kramsch (2002, 2008), Zigliari (2008) e Paiva (2010, 2011) *apud* Turolo (2020), o conceito de *affordance* está relacionado ao

principalmente, entenda como usá-los para orientar seus futuros alunos nas práticas sociais de leitura e escrita que envolvem o mundo e o uso da linguagem como poder simbólico.

Diante do que foi colocado até aqui, a próxima seção irá abordar os caminhos metodológicos percorridos para responder as questões investigadas e, na sequência, discutiremos sobre: Os desafios impostos pela pandemia de Covid-19 e os diferentes contextos educacionais possíveis para trabalhar com o ensino de línguas; Revolução tecnológica digital e práticas sociais: por que e para que ensinamos línguas? E, por último, apresentaremos o que os PPCs analisados trazem sobre a preparação de seus futuros docentes para o ensino em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais, partindo de perspectivas de multiletramentos e letramento digital.

## **Caminhos metodológicos**

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de Doutorado que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Parte de uma abordagem qualitativa e se configura como pesquisa documental.

Inicialmente, buscamos estudos que apresentassem os principais desafios emergentes do período pandêmico, refletindo sobre o que era importante mudar no processo de formação inicial dos professores de línguas. Após, realizamos um levantamento e análise de quatro Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) presenciais de Licenciatura em Letras de uma Universidade Pública Federal. Nesta etapa foram usados os seguintes descritores: ensino a distância; ensino híbrido; tecnologias (digitais); letramento digital; e multiletramentos.

Abaixo, o quadro que apresenta informações sobre os PPCs que constituíram o *corpus* documental analisado.

---

conceito de percepção de oportunidades para agir no ambiente linguístico por meio de artefatos semióticos.

**Tabela 1:** Corpus documental para análise

UNIPAMPA – campus Bagé	LETRAS – LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL E RESPECTIVAS LITERATURAS	2019
UNIPAMPA – campus Jaguarão	LETRAS – ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA	2017
UNIPAMPA – campus Jaguarão	LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	2017
UNIPAMPA – campus Bagé	LETRAS – PORTUGUÊS E LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	2014

Fonte: Projeto de pesquisa dos autores (em andamento).

Buscamos os PPCs no site institucional de cada curso. Em posse dos documentos, identificamos a presença dos descritores nos objetivos, no perfil do egresso e na organização curricular. A escolha do perfil do egresso se justifica pela necessidade de analisar se há o reconhecimento por parte do curso na importância de formar professores para atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Já os objetivos se justificam por refletir a possibilidade de atingir essa meta de formação do aluno. Por último, a escolha das disciplinas se deu por considerarmos que elas são os meios de atingir os objetivos e por onde os alunos terão experiências teóricas e práticas acerca do objeto analisado.

Os trechos de cada PPC que apresentaram relação com os temas mencionados foram organizados em uma planilha de Excel e enumerados de acordo com a presença (ou ausência) e a frequência (BARDIN, 2011). A presença ou ausência deu base para uma análise mais específica, considerando os seguintes critérios:

**Tabela 2: Critérios para análise**

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

Fonte: Projeto de pesquisa dos autores (em andamento).

## **Os desafios impostos pela pandemia de COVID-19 e os diferentes contextos educacionais possíveis para trabalhar com o ensino de línguas**

A crise sanitária mundial causada pela pandemia de Covid-19 desvelou “situações que jaziam sob um véu espesso: nossa precariedade tecnológica é enorme, assim como nossas formações não nos prepararam para outro tipo de mediação que não a ‘presencial’ no espaçotempo da escola” (RIBEIRO, 2021, p. 33).

Diante desse contexto, e com a publicação do Parecer 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que autorizou “[...] o cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020), o uso das tecnologias digitais, em muitos casos, foi a

solução imediata para a continuidade de uma rotina básica de estudos e de um contato entre professores e alunos. Parte dos docentes, tanto da educação básica como da superior, teve que enfrentar a falta de políticas e infraestrutura e a falta de formação para articular o digital e o ensino.

Todas essas circunstâncias serviram como motivação para repensarmos nossas crenças e práticas e possibilitaram a ampliação das discussões do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Isto porque

[...] emergiram “novas-velhas” interações pedagógicas, mediadas por dispositivos digitais — smartphones, notebooks ou tablets; aplicativos de mensagens e reuniões com vídeo e chat; plataformas educacionais institucionais e recursos que se tornaram educacionais, meio à força (MENDONÇA, 2021, p. 43).

Meio à força porque, embora a maioria das pessoas tenha incorporado em seu cotidiano o uso desses recursos tecnológicos para comunicação, entretenimento e sociabilidade, do ponto de vista educacional formal, essas ferramentas ainda eram pouco usadas (JUNQUEIRA, 2020).

Diante disso, no cenário pandêmico, como tudo era novo, incerto e não se tinha tempo para pensar e planejar, a articulação entre o ensino e as tecnologias digitais começou a aflorar com a “[...] errônea denominação de Educação a Distância (EAD), sugerindo uma similaridade com um modelo educacional consolidado durante décadas e que possui diversas particularidades” (JUNQUEIRA, 2020, p. 31-32). Assim, uma das preocupações imediatas do período foi desassociar a ação emergencial que estava sendo realizada do conceito de educação a distância, isto para buscar alternativas coerentes com o contexto e não contribuir ainda mais com a precarização do trabalho. Foram popularizadas discussões sobre os diferentes ambientes possíveis

para trabalhar com o ensino e as abordagens necessárias em cada um deles – a distância? Híbrido? Também começou a se difundir o termo *ensino remoto emergencial*, que até então não existia.

Pensando especificamente em compreender como o processo de formação inicial de professores de línguas poderá prepará-los para atuar em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais, parece-nos necessário, primeiro, buscar definições sobre os contextos possíveis de trabalhar com o ensino na atualidade, refletindo sobre suas características, as competências e o papel dos professores em cada um deles.

Conforme Polifemi (2017, p. 143), a educação a distância não é uma novidade do século XXI, já que “[...] desde o século XVII há registros de iniciativas educacionais apoiadas na troca sistemática de correspondências”. No Brasil, especificamente,

[...] o primeiro registro que existe sobre EaD remete ao início das atividades do *Jornal do Brasil*, em 1891, que publicou em sua primeira edição um anúncio oferecendo curso de datilografia por correspondência (MOREIRA ALVES, 2001 *apud* POLIFEMI, 2017, p. 144).

Atualmente, a EaD é definida como

[...] uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos e comunicação diferida (PENTEADO; COSTA, 2021).

Além disso, outros pontos importantes desta modalidade são destacados por Coscarelli (2020, p. 17), que menciona que EaD

[...] exige planejamento, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) usado pelos professores, roteiros, combinados, número de horas, formas de avaliação etc. É tudo combinado e bem organizado. Os(as) alunos(as) entram sabendo o que é EaD e, teoricamente, têm os equipamentos

e a conexão necessários e se comprometem a se envolver com as atividades.

Na mesma linha, Junqueira (2020, p. 32-33) explica que a EaD “[...] abrange um conjunto de saberes e práticas que incluem o trabalho de uma equipe multidisciplinar que planeja e executa ações pedagógicas de um curso a distância”. E complementa dizendo que

Cursos na modalidade EaD incluem aulas dialogadas ao vivo pela internet (chamadas de atividades síncronas com interação em tempo real), materiais de estudo adaptados às necessidades dos(as) alunos(as) (com recursos audiovisuais e inclusivos) e à área de conhecimento do curso, espaços de trocas, colaboração e sociabilidade em ambiente virtual apropriado, a avaliação continuada e o acompanhamento por tutores treinados e com formação na área do curso (JUNQUEIRA, 2020, p. 33).

Além disso, ao ingressar, o aluno é orientado sobre aspectos voltados à inclusão “[...] das tecnologias digitais com fins de aprendizagem, práticas de estudo e de socialização no contexto da EaD, especificidades de práticas on-line, planejamento da rotina dos estudos, entre outros” (JUNQUEIRA, 2020, p. 33).

Já o ensino híbrido é definido por Silveira (2015) como um processo de ensino e de aprendizagem que ocorre através de diferentes espaços (presenciais ou virtuais) e tempos, atualmente mediados pelas tecnologias digitais (SILVEIRA, 2015). Na mesma linha, Beviláqua, Kieling e Leffa (2019) mencionam que o ensino híbrido é uma experiência que busca integrar o melhor das práticas pedagógicas antigas, baseadas no ensino presencial, e das novas, que utilizam as tecnologias digitais como meio para aprendizagem, seja através de ambientes virtuais de aprendizagem ou dos diferentes recursos educacionais digitais disponíveis que podem ser usados como material pedagógico.

Por último, ensino remoto emergencial foi o nome dado às ações educacionais emergenciais realizadas no cenário pandêmico, em que cursos presenciais tiveram que buscar alternativas para manter suas atividades através de diferentes meios. Nesta modalidade, considerando as dificuldades emergentes e a ausência de formação de muitos profissionais, o papel do professor estava mais relacionado à tentativa de manutenção do vínculo educacional com os alunos.

No entanto, tanto Coscarelli (2020) quanto Junqueira (2020) destacam que os elementos do EaD não fizeram parte da realidade possível de ser colocada em prática no período de ensino remoto. Isto porque, com a falta de infraestrutura (tanto por parte do aluno como do docente), de formação e de uma cultura educacional digital, cada professor dava “[...] aula em uma plataforma ou aplicativo, usando programas e estratégias diferentes, e o(a) aluno(a) tendo de aprender a lidar com vários AVAs e várias ferramentas ao mesmo tempo” (COSCARELLI, 2020, p. 16).

Para qualquer um desses contextos educacionais, é fundamental o conhecimento sobre como articular as tecnologias digitais e os diferentes materiais disponíveis na internet, principalmente considerando o atual contexto, em que estamos rodeados de diferentes possibilidades, inovações e avanços que desvelam diferentes possibilidades de interação a partir de práticas de linguagem com tecnologias digitais (VETROMILLE-CASTRO, 2017, p. 195).

Embora existam documentos oficiais que mencionam a necessidade de articulação entre digital e ensino, tanto no processo de formação inicial de professores quanto na inclusão em suas práticas pedagógicas, como é o caso da Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por exemplo, as tecnologias digitais ainda funcionam como coadjuvantes e

Nossos professores, de modo geral, estão saindo das licenciaturas com nenhuma ou pouca reflexão coletiva sobre o uso das TDICs e entrando em salas de aula com alunos cujas práticas de linguagem cotidianas passam por recursos tecnológicos digitais (VETROMILLE-CASTRO, 2015, p. 61).

Diante disso, cabe pensarmos a respeito das competências e do papel dos professores de línguas para o ensino com tecnologias digitais em diferentes contextos educacionais e, também, sobre como as tecnologias digitais repercutem nas nossas práticas de linguagem.

Alguns autores mencionam que é preciso definir as competências didático-pedagógicas necessárias para a atuação do professor em contextos diferentes do presencial. Machado (2011) elenca essas competências, discute acerca desse tema e, ainda, ressalta o “[...] despreparo para a docência em EAD e em relação aos processos avaliativos nesse contexto” (MACHADO, 2011, p. 91). De acordo com a autora, os profissionais inseridos em atividades EAD, por exemplo, precisam desenvolver competências mais específicas, como:

- Representacional – corresponde ao fato de que os professores, ao preparar vídeos educativos, muitas vezes faziam o papel de atores, entrevistadores, repórteres entre outros.
- Mediador virtual – refere-se à mediação docente por meio da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem e fóruns de discussão.
- Mediador televisivo – alude à atuação docente ao ministrar teleaulas e realizar seu papel de mediador diante de câmera de filmagem.
- Produtor de materiais de apoio – o professor assume o papel de elaborador de materiais impressos e de materiais disponibilizados virtualmente.
- Produtor de vídeos – corresponde ao trabalho de roteirista e produtor de vídeos educativos (MACHADO, 2011, p. 146).

A compreensão dessas competências se torna mais clara quando observamos que, na EaD, ocorre “*a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva*” (BELLONI, 2012, p. 87, grifos da autora). Isto porque o papel do professor é construído por múltiplos atores, com funções que, segundo Belloni (2012, p. 90-

91), podem ser agrupadas em três grandes grupos: 1. “o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais”; 2. “o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula, avaliação)”; 3. “e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação)”.

Diante disso, Belloni (2012) destaca que a formação inicial dos professores precisava prepará-los “para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas” (BELLONI, 2012, p. 92), trazendo à tona a necessidade de pensarmos no aluno como um sujeito autônomo e no professor como um parceiro do estudante no processo de construção do conhecimento, e não como única fonte de informações. Para Belloni (2012), a formação inicial docente, tanto para o ensino EaD quanto presencial, precisaria ser atualizada a partir de 3 grandes dimensões: a) pedagógica; b) tecnológica; e c) dimensão didática. A dimensão pedagógica faz referência às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria, incluindo conhecimentos sobre a pedagogia necessária para atuação nos diferentes contextos possíveis. Segundo Belloni (2012), na mesma linha do que destacam Beviláqua, Kieling e Leffa (2019), a dimensão pedagógica deve ser ancorada em teorias construtivistas e ter base em metodologias ativas para o desenvolvimento da autonomia do discente. A dimensão tecnológica implica as relações entre tecnologias e educação, envolvendo o uso das diferentes ferramentas disponíveis, a seleção de materiais e a reflexão sobre estratégias de uso pedagógico deles. Por último, a dimensão didática diz respeito à formação específica do professor em determinado campo do saber.

No entanto, o trabalho a partir dessas dimensões parece estar longe de ser uma realidade, uma vez que, conforme evidencia Cunha (2011), a formação inicial ainda continua desenvolvendo um uso instrumental e restritivo das tecnologias digitais e tem contribuído

pouco com experiências de uso delas nas práticas pedagógicas. Um reflexo disso foram os desafios expostos pelo ensino remoto emergencial, que demonstraram o desconhecimento pedagógico e tecnológico por parte dos professores, que apenas transferiram “[...] práticas escolares, conteudistas e centradas no(a) professor(a), para o formato on-line a distância, tentando preservar as atividades da sala de aula presencial” (JUNQUEIRA, 2020, p. 33-34).

Ou seja, a concepção de aula não foi remodelada ao novo contexto (nem social, nem pandêmico), os encontros foram conduzidos de forma expositiva, só que ao vivo ou gravados (JUNQUEIRA, 2020) e com a prescrição de tarefas mecânicas, com uso de questionários de múltipla escolha (COSCARRELLI, 2020) que não possibilitavam a interação e a reflexão, e ainda colocam o foco no professor, sem desenvolver a autonomia discente. Todas estas práticas “[...] contrastam com a natureza interativa, dinâmica e fluida das tecnologias de comunicação em rede” (JUNQUEIRA, 2020, p. 34). Também demonstram que apenas a inclusão das tecnologias digitais não garante o avanço do ponto de vista das práticas pedagógicas (MENDONÇA, 2021). “A escola, tanto pública como privada, relutou muito, nos últimos 30 anos, em lidar com o digital [...]” (ROJO, 2020, p. 42) e sofremos as consequências disso.

Embora a pandemia tenha oportunizado a experiência de outros usos das tecnologias digitais para a docência (JUNQUEIRA, 2020), também evidenciou alguns limites que precisam ser superados e que, segundo Kersch (2021), estão relacionados à necessidade de:

- 1) currículos mais flexíveis;
- 2) investimento na formação inicial e continuada de professores, um desafio que já existia, mas foi reforçado no período pandêmico;
- e a
- 3) inclusão e acesso aos diferentes meios em que pode ocorrer a educação.

Com base nesses três pontos, Kersch (2021) menciona que, para garantir uma transformação nos currículos e na formação de professores, é urgente “abrir-se ao hibridismo e à digitalidade” (KERSCH, 2021, p. 23). Diante disso, as experiências com o ensino remoto emergencial nos mostraram que não é o espaço físico ou digital que determina o sucesso da educação (MOREIRA, 2021).<sup>4</sup> Também nos levaram a refletir que, para um contexto pós-pandemia, é urgente que pensemos no digital como uma possibilidade de ambiente de ensino, um *habitat*, e não apenas como uma ferramenta (MOREIRA, 2021). Para isso, é preciso que os professores tenham uma formação que possibilite o domínio da tecnologia virtual e que pense os processos educativos a partir de espaços híbridos, aproveitando tanto as potencialidades do digital quanto do presencial e criando ambientes digitais com presencialidade além do corpo (MOREIRA, 2021).

Neste contexto, a formação inicial deve superar o paradigma de ensino presencial ou ensino a distância e formar professores que saibam exercer suas práticas pedagógicas alinhadas às necessidades do nosso tempo (MOREIRA, 2021). Isso inclui conhecimentos teórico-metodológicos sobre como realizar o processo de ensino e aprendizagem nos diferentes espaços possíveis de interação, deslocando “a discussão de ‘modalidade’ para o ‘método’, isto é, dos modos de organização da oferta de ensino *para as formas de ensinar e aprender*” (BELLONI, 2012, p. xiii, grifo nosso). Na visão do professor Leffa (2021),<sup>5</sup> ainda não estamos prontos para uma educação totalmente on-line. No entanto, o futuro da educação perpassa por

---

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

<sup>5</sup> Fala do professor Vilson Leffa na mesa redonda intitulada “Educação on-line na pós-pandemia”. Atividade da XI Jornada de Elaboração de Materiais, Tecnologia e Aprendizagem de Línguas (JETAL, 2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M5dYfZBXnfA>. Acesso em: 12 nov. 2021.

uma formação docente para o hibridismo (LEFFA, 2021), ancorada em uma perspectiva construtivista (BEVILÁQUA; KIELING; LEFFA, 2019).

Diante de tudo o que foi apresentado até aqui, e pensando especificamente em como alinhar as práticas pedagógicas dos professores de línguas às necessidades do nosso tempo, a próxima seção irá abordar os multiletramentos (RODRIGUES, 2021; ROJO, 2012) e o letramento digital (DIAS, 2021; MARTINS; KERSCH, 2020; BUZATO, 2006). Isso porque, além das questões voltadas para os espaços em que os processos de ensino e aprendizagem podem ocorrer, o avanço das tecnologias digitais e os novos meios de comunicação também remodelaram nossas práticas sociais, que são práticas de linguagem, demonstrando que é preciso integrar outras formas de linguagem às habilidades escrita e oral tradicionais, como “[...] imagem, som, tom, cores, corpo, gestualidade e emoções” (MONTE MÓR, 2017, p. 276). Além disso, também serão alinhadas discussões acerca da língua como forma de manifestação de poder simbólico nos espaços digitais, uma vez que as tecnologias digitais têm exercido grande influência na forma de se pensar e de se compreender o mundo.

## **Revolução tecnológica digital e práticas sociais: por que e para que ensinamos línguas?**

Do ponto de vista das práticas sociais, a intensificação do uso das tecnologias digitais e das mídias sociais causou uma verdadeira revolução cultural (KRAMSCH, 2021). Tanto o computador quanto a internet deixaram de ser vistos apenas como instrumentos técnicos e passaram a se constituir como instrumentos de linguagem (FREITAS, 2010).

Neste novo contexto, Castells (1999 *apud* MONTE MÓR, 2017, p. 275) menciona que a transformação tecnológica integrou vários

modos de comunicação em uma rede interativa, unindo, no mesmo sistema, “[...] as modalidades escrita, oral e audiovisual da condição humana” e exigindo o conhecimento sobre novas práticas de leitura e escrita (FREITAS, 2010). Isso porque a popularização da comunicação digital oportunizou que as pessoas tivessem maior contato com as “[...] inúmeras possibilidades de construir linguagem, de conhecer algo, de interagir com outras pessoas, de ler, de escrever, de construir sentidos e muitas outras ações” (MONTE MÓR, 2017, p. 278).

Todo esse cenário de mudanças sociais e tecnológicas, que resultou em novas formas de comunicação e interação que vão do espaço real ao virtual, passou a exigir conhecimentos sobre novos letramentos. É a partir dessas transformações que inserimos, neste artigo, as discussões acerca dos multiletramentos e do letramento digital.

Rodrigues (2021, p. 115) aponta que “[...] os multiletramentos se constituem a partir das diferentes e múltiplas linguagens dos textos e da diversidade de contextos e culturas que constituem a sociedade”. De acordo com Rojo (2012), os multiletramentos apresentam as seguintes características: a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteirços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Diante disso, a produção textual deixa de focar em aspectos apenas linguísticos e passa a inserir imagem, som, movimento.

Já os letramentos digitais, de acordo com Buzato (2006),

[...] são redes de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Assim como apontam Martins e Kersch (2020, p. 145) a respeito dos letramentos, entendemos que ser letrado digitalmente não significa apenas ler e escrever em meio digital, “[...] mas exercer as práticas sociais de leitura e escrita com os gêneros que circulam na sociedade, conjugadas com as práticas sociais de interação oral e escrita”.

Para Dias (2021, p. 102),

[...] ser letrado digitalmente implica saber se comunicar em diferentes situações, buscar informações no ambiente digital e selecioná-las avaliando sua credibilidade. Além do acesso à informação, cabe ao leitor estar atento à autoria, à fonte e ter senso crítico para avaliar o que encontra. Ser letrado digitalmente implica, portanto, em fazer uso das TDIC, respondendo ativa e criticamente a diferentes propósitos e contextos, interagindo e participando socialmente da construção coletiva do conhecimento.

Nesta linha, embora as tecnologias digitais venham exercendo grande influência na maneira como compreendemos o mundo e transformando a maneira como as pessoas agem e se relacionam socialmente (KRAMSCH, 2021), do ponto de vista curricular, a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas ainda é um desafio.

Especificamente na linguística aplicada e no contexto da formação de professores, um número expressivo de estudos sobre linguagem e tecnologias revela que os usos das tecnologias digitais, quando ocorrem, ainda exacerbam o ensino de línguas com fins instrumentais, desconsiderando as possibilidades de usar a língua e as diferentes formas de manifestação de linguagem para tornar o indivíduo um “protagonista no jogo de poder simbólico estabelecido pela linguagem” (VETROMILLE-CASTRO, 2017, p. 196-197).

Neste contexto, parece-nos que a inserção das tecnologias digitais nos currículos deve andar lado a lado com uma mudança na perspectiva com relação ao porque e para que ensinamos línguas. Ou

seja, a língua deve ser ensinada como uma forma de agir no mundo, de se fazer ouvir e, assim, (re)criar realidades (KRAMSCH, 2021). As normas gramaticais, semânticas e pragmáticas, assim como o desenvolvimento das competências comunicativas e, principalmente, a integração das tecnologias digitais e o desenvolvimento dos multiletramentos e do letramento digital devem ser usadas de forma contextualizada, permitindo que os indivíduos utilizem a língua e suas diferentes formas de manifestação como instrumento de poder simbólico, seja em uma conversa pessoal ou em manifestações nas redes sociais, por exemplo.

Pesquisas realizadas por Kramsch (2021), que investiga acerca do uso simbólico da linguagem no mundo real e o poder exercido por ela nas esferas políticas, educacionais ou de trabalho, tanto em espaços digitais quanto no cotidiano da vida, demonstram que “[...] a comercialização da internet mudou radicalmente a natureza das informações trocadas, pois introduziu um elemento de competição e lutas de poder simbólico para manipular, em vez de apenas esclarecer” (KRAMSCH, 2021, p. 158).

De acordo com a autora, a popularização da internet se configurou mais como um processo para a constituição de um ambiente simbólico de práticas sociais do que efetivamente apenas como um instrumento de comunicação. Exemplo disso é a maneira como a linguagem e as diferentes mídias foram usadas para manipular as decisões de voto da população dos Estados Unidos (KRAMSCH, 2021) e de como as mesmas ferramentas foram usadas para gerar desinformação sobre o uso de vacinas no período pandêmico (RECUERO; SOARES; ZAGO, 2021), impactando nas ações individuais da população em geral e repercutindo em problemas de saúde pública.

Considerando que o uso das tecnologias digitais tornou mais potentes as implicações da globalização para a comunicação e partindo

da concepção de que “comunicar em uma (e qualquer) língua é colocar-se numa relação de poder” (VETROMILLE-CASTRO, 2017, p. 199), Vetromille-Castro (2017, p. 199) traz concepções a respeito do ensino de línguas a partir de uma perspectiva de educação linguística, cuja prática docente deve aparecer “orientada pela busca da competência simbólica e do *Bildung*”, vendo ambos como possibilidade emergente do processo de desenvolvimento linguístico.

O ensino de línguas baseado em uma perspectiva de educação linguística quer dizer que a formação inicial deve propiciar que o futuro professor compreenda que ensinar e aprender uma língua vai além da ideia de usá-la como instrumento de comunicação, mas, sim, como forma de agir no mundo, como meio pelo qual nos constituímos enquanto sujeitos individuais e sociais, caminhando em direção a nossa liberdade e independência. Diante disso, considerando o que apresenta Kramsch (2006, 2011) e Kramsch e Whiteside (2008), que deram base para o que Vetromille-Castro e Bohlmann Duarte (2018, p. 222-223) mencionam, a aprendizagem de uma língua deve permitir que

[...] o indivíduo seja capaz de engajar-se no jogo de poder simbólico estabelecido por meio da linguagem, moldando e modificando esse mesmo jogo a seu favor, uma habilidade inerente ao desenvolvimento da competência simbólica.

Já o conceito de competência simbólica, que é proposto por Kramsch (2021), resumidamente, é a habilidade de transformar nosso contexto a partir da linguagem. A língua, seja ela materna ou estrangeira, se constituiu como uma forma de poder simbólico porque suas escolhas de uso não são isentas de intenções, baseadas apenas em escolhas despreziosas. Pelo contrário, as palavras, imagens, sons etc. carregam significados que podem mudar de forma considerável aquilo que queremos manifestar e, também, aquilo

que o outro entende a partir do nosso discurso. E é nesse jogo de poder simbólico que construímos nossa realidade e é por isso que o desenvolvimento do multiletramento discente e do letramento digital se torna tão importante.

Especificamente sobre o conceito de *Bildung*, ele se aproxima à ideia de educação linguística e de competência simbólica por estar relacionado à busca pela emancipação social do ser humano, tendo como foco o processo de autoformação individual. Este processo de autoformação deve buscar alcançar o desenvolvimento de cidadãos livres e autônomos, considerando suas experiências, suas bagagens culturais e circunstâncias de vida atreladas às interações com o meio e com a realidade social. Como as relações e manifestações se dão através da linguagem, é ela quem determina o *Bildung* porque “representa o grande poder de intermediação entre o homem e o mundo” (GOERGEN, 2017, p. 443).

Assim, tanto o *Bildung* quanto a competência simbólica não se constituem como um objetivo em si, mas como uma referência para a prática pedagógica docente e uma possível emergência através do ensino com tecnologias digitais e a partir dos multiletramentos e dos letramentos digitais. Exemplo disso foi abordado por Vetromille-Castro (2017, p. 214-215) em uma proposta de trabalho com “um vídeo de jovens africanos falando sobre como são retratados pela indústria cinematográfica de Hollywood”. Partindo de aspectos linguísticos, buscou-se trabalhar em direção à competência simbólica e ao *Bildung* através de *perturbações* que buscavam um nível mais profundo de reflexões sobre o uso da linguagem e as relações de poder que emergem dela. Na mesma linha, Beviláqua, Vetromille-Castro e Leffa (2021) tratam sobre a produção de Recursos Educacionais Abertos (REA), especificamente o REA *Los Gitanos*, a partir de uma perspectiva dos letramentos críticos e da competência simbólica. Trabalhos

que promovem reflexões críticas sobre como se dá a circulação de informações nas mídias sociais e como este processo repercute no comportamento individual dos cidadãos (como exemplo RECUERO; SOARES; ZAGO, 2021), de certa forma nos aprisionando em bolhas sociais, também seriam formas de trabalhar com o ensino para o desenvolvimento da competência simbólica e do *Bildung*, através de habilidades de multiletramentos e letramento digital.

Diante do que foi refletido até aqui, e buscando alinhar as ideias ao processo de formação inicial de professores, embora não seja nossa intenção buscar os conceitos de *Bildung* e competência simbólica nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras, um olhar atento a partir da presença ou ausência do trabalho com multiletramentos e letramentos digitais pode identificar sinais que demonstrem se a formação inicial propicia ou não a emergência deles.

Cada uma das seções apresentadas até aqui nos convidou a refletir sobre a necessidade de a formação inicial preparar o docente para a atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais, trabalhando as diferentes formas de linguagem usadas em nossas práticas sociais. A partir disso, é importante mencionar que vemos o processo de formação inicial a partir de uma perspectiva complexa. Embora saibamos que os saberes docentes e, em consequência, a preparação para atuar em diferentes contextos, podem ocorrer ao longo da trajetória, ou através de diferentes experiências pessoais, profissionais e/ou de pesquisa, acreditamos que a ausência do trabalho com tecnologias digitais, multiletramentos e letramentos digitais no processo de formação inicial limita as possibilidades de atuação profissional.

Diante disso, e considerando que os projetos pedagógicos não são documentos definitivos, ao contrário, são inconclusos e precisam acompanhar “as demandas sociais, políticas e pedagógicas” (VEIGA;

NAVES, 2005, p. 204), parece-nos importante voltar nosso olhar para esses documentos para traçar um panorama atual sobre como estão sendo trabalhados os conhecimentos pedagógicos necessários para o uso das tecnologias e dos diferentes recursos digitais disponíveis.

## **O que podemos interpretar dos PPCs?**

Após buscar cada um dos descritores nos objetivos, perfil do egresso e na organização curricular dos PPCs dos cursos de Letras que compuseram o *corpus* documental, fez-se a análise interpretativa dos dados encontrados. Quantitativamente, os indicadores “tecnologias (digitais)” e “letramento digital” apresentaram maior recorrência. Ambos foram mencionados nos quatro Projetos. Já o termo “multiletramentos” foi mencionado em três dos quatro documentos. No entanto, os indicadores “ensino a distância” e “ensino híbrido” foram mencionados em apenas um deles.

O PPC do curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa do campus Bagé apresenta, em seus objetivos específicos e no perfil do egresso, características que estimulam e promovem o uso pedagógico dos diferentes recursos digitais disponíveis. O Curso também proporciona experiências de autonomia discente, que exigem interações pedagógicas mediadas por ambiente virtual de aprendizagem, através de carga horária a distância disponível em diversas disciplinas com atividades práticas como componente curricular. Sobre os componentes ofertados, observamos os seguintes títulos de disciplinas complementares: “Estudos sobre Letramento Digital”; “Informação, Comunicação e Tecnologia”; “Projetos em Tecnologia e Inovação”; “Tecnologia Educacional”; “Comunicação Digital”; e “Laboratório de Produção e Edição Digital” (UNIPAMPA-BAGÉ, 2014). Estas disciplinas podem contemplar conhecimentos teórico-práticos voltados para uma

educação digital, com vistas ao hibridismo. No entanto, a ausência de ementas, objetivos e bibliografia, impossibilita uma análise sobre qual a concepção de uso das tecnologias digitais para o ensino de línguas e o trabalho com a linguagem, verificando se ultrapassam ou não os limites de uso instrumental. Além disso, nenhum dos descritores foi localizado nas disciplinas obrigatórias do curso. Diante desses dados, consideramos que o curso propicia parcialmente experiências que possam preparar o futuro docente para atuar em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Embora o título do rol de disciplinas complementares sinalize para a possibilidade de desenvolvimento de diferentes habilidades tecnológicas e digitais, não serão todos os alunos que irão cursá-las, o que inviabiliza a afirmação de que o curso propicia *affordances* para o ensino em diferentes contextos educacionais para todos os alunos.

Já no PPC do Curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas, também do campus Bagé, as tecnologias digitais são abordadas nos objetivos e no perfil do egresso com a intenção de estimular seu uso para interação e como parte das metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. O curso oferta uma disciplina obrigatória sobre multiletramentos, que inclui referências sobre letramento digital. A disciplina “Multiletramentos” apresenta os seguintes objetivos específicos: “– Desenvolver habilidades para o uso da linguagem em associação aos diferentes letramentos e mídias; – Promover a autoria; – Sensibilizar para a diversidade linguística e cultural” (UNIPAMPA-BAGÉ, 2019, p. 85). Também oferta componente complementar sobre “Tópicos de Letramento(s)” e “Oficina e produção de material didático”. O componente complementar “Oficina de Produção de Material Didático” tem como objetivo geral “Planejar e produzir materiais didáticos para o ensino presencial, híbrido e/ou à distância”. Embora o curso não

tenha a mesma diversidade de disciplinas complementares do curso de Licenciatura em Letras Português, consideramos que o fato de ele ofertar uma disciplina obrigatória voltada para o desenvolvimento dos multiletramentos é um diferencial. Isto porque todos os alunos egressos do curso terão conhecimentos a respeito das diferentes possibilidades de uso da linguagem nos diferentes espaços e mídias, com vistas à promoção da autoria, possibilitando a emergência da competência simbólica e do *Bildung*. Ainda assim, consideramos que, para uma concepção de educação digital com vistas ao hibridismo, a disciplina “Oficina e produção de material didático”, que aborda os diferentes contextos, poderia ser um ótimo espaço para a promoção de *affordances* para a preparação profissional de todos os discentes, caso fosse ofertada como obrigatória. Isto porque, conforme nos mostram os diferentes estudos emergentes do período pandêmico, essa falta de conhecimentos pedagógicos para o trabalho em contextos diferentes do presencial foi uma das principais dificuldades do período.

Os PPCs dos Cursos de Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola e Letras – Português e Literaturas de Língua Portuguesa, do campus Jaguarão, apresentam muitas aproximações. Isso porque os cursos foram planejados contendo um núcleo comum de disciplinas que possibilitassem a graduação dupla em menor tempo. Ambos têm como objetivo promover o letramento digital a partir de recursos tecnológicos aplicados ao ensino, à pesquisa e à extensão. A partir dos objetivos e referências do componente complementar “Literatura Infantojuvenil e Hipermodalidade”, que é ofertado para os dois cursos, o professor em formação tem a oportunidade de compreender a natureza multimodal da literatura infantojuvenil contemporânea e propiciar uma aproximação com a ficção em meios digitais, através de reflexões sobre “a interação entre texto, imagem, sons e suporte”; o desenvolvimento de “habilidades para a leitura crítica da multimodalidade discursiva de textos infantis e

juvenis”; e o mapeamento de “espaços de criação ficcional, de acesso à literatura e fomento à leitura, nos meios digitais” (UNIPAMPA-JAGUARÃO, 2017). Além disso, o futuro profissional também tem a possibilidade de ter experiências de uso das tecnologias e das mídias como forma de inclusão de pessoas surdas através das experiências do componente complementar “Literatura e cultura surda”. Por outro lado, ao analisar a ementa e os objetivos das disciplinas obrigatórias “Literatura Infantojuvenil em Língua Espanhola”, do curso de Espanhol, e “Psicologia e Aprendizagem”, que está presente nos dois cursos, embora ambas apresentem o termo *tecnología* em sua ementa, não há nenhum indício para relação com a preparação para atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Isso difere da disciplina obrigatória “Didática do Ensino de Língua Espanhola”, do curso de espanhol, e “Didática do Português”, que apresenta o seguinte objetivo específico: “Discutir a noção de multiletramentos e suas implicações didáticas”. Por outro lado, nenhuma das duas apresenta, em suas referências, obras voltadas especificamente para o tema. Sendo assim, a análise dos dados nos permite apenas considerar que o curso propicia parcialmente experiências para a atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Além disso, embora o PPC apresente carga horária para atividades a distância, não inclui em suas concepções diretrizes para uma formação que abranja os descritores “ensino a distância” e “ensino híbrido”, o que pode demonstrar uma concepção de formação ainda bastante arraigada às práticas de ensino tradicionais, em ambientes presenciais.

Em resumo, os dados emergentes da pesquisa documental mostram que apenas o curso de Letras Línguas Adicionais do campus Bagé tem em seu currículo a possibilidade de emergência integral da preparação para atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Embora os outros cursos mencionem alguns dos

descritores, a preparação ainda é parcial, inexistindo materialidade suficiente nos dados para afirmar que todos os alunos terão experiências e conhecimentos pedagógicos para o trabalho com a linguagem e o uso das tecnologias digitais em espaços diferentes do presencial.

Esse fato pode estar atrelado à situação de que o PPC do Curso de Letras Línguas Adicionais é o mais atual, tendo sido publicado em 2019, quando já estavam vigentes, além da Base Nacional Comum Curricular, as Bases Nacionais de Formação Inicial e Continuada de Professores (BNC – formação e BNC – formação continuada). Esse é um dado relevante, uma vez que estas duas políticas públicas trouxeram alguns avanços importantes para a necessidade de desenvolvimento dos multiletramentos e do letramento digital docente. Sobre a BNC – Formação, destacamos, como exemplo, duas competências gerais:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019, p. 13).

As duas passagens mostram uma intenção de buscar superar o uso instrumental das tecnologias e da linguagem digital. Além disso, a publicação dessas novas políticas, e a ausência, em três dos quatro PPCs analisados, de uma formação que prepare integralmente o futuro professor para o ensino de línguas em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais pode sinalizar a necessidade de uma nova atualização desses Projetos. Nesta linha, e considerando a sinalização de que, para um pós-pandemia, é preciso trabalhar

visando uma educação digital, baseada no hibridismo, uma revisão cujo foco esteja em fornecer *affordances* para o desenvolvimento dos multiletramentos e do letramento digital, além da inclusão de discussões sobre os diferentes contextos pedagógicos em que se dão, atualmente, os processos de ensino, e sobre o papel dos professores nesses diferentes espaços, pode ser um primeiro passo.

## **Considerações finais**

Este trabalho buscou investigar sobre a formação inicial de professores de línguas e a preparação para a atuação profissional em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais. Partiu de uma pesquisa documental para delinear as dificuldades emergentes do período pandêmico que os professores tiveram em articular o ensino de línguas e as tecnologias digitais, tanto com relação ao uso dos diferentes recursos digitais disponíveis, quanto às diversas possibilidades de trabalho com as práticas de linguagem e o contexto social e pandêmico. Para isso, especificamente, analisou quatro Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Letras de uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Os dados decorrentes da pesquisa documental mostram que apenas o PPC de um dos cursos analisados, o curso de Letras Línguas Adicionais, da Unipampa campus Bagé, apresenta a possibilidade de emergência da preparação para atuação em diferentes contextos educacionais com tecnologias digitais para todos os alunos. Este curso é o mais atualizado dos quatro, tendo seu PPC sido publicado em 2019, quando já estavam em vigor a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional de Formação docente.

Embora os outros cursos mencionem alguns dos descritores, a ausência de disciplinas obrigatórias que abordem experiências com multiletramentos ou letramentos digitais, no sentido de uma educação

digital voltada ao hibridismo, faz com que não tenhamos materialidade suficiente nos dados para afirmar que todos os alunos poderão adquirir conhecimentos pedagógicos para o trabalho com a linguagem e o uso das tecnologias digitais em espaços diferentes do presencial.

A partir deste estudo, acreditamos ser importante ainda investigar as experiências de formação dos professores formadores de professores, no sentido de verificar seus conhecimentos teóricos e de pesquisa com relação ao uso das tecnologias digitais para o ensino em diferentes contextos educacionais. Isso para avaliar as potencialidades de atualização dos PPCs.

## Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BEVILÁQUA, André Firpo; VETROMILLE-CASTRO, Rafael; LEFFA, Vilson José. Eu não sou trapaceiro(a): a produção de REA para letramentos críticos e competência simbólica. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, n. 21, v. 3, jul-set, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202116278>.

BEVILÁQUA, André Firpo; KIELING, Helena dos Santos; LEFFA, Vilson José. A implementação do ensino híbrido no ensino de inglês durante a formação docente. *Caderno Seminal Digital*, n. 33, v. 33, jul-dez, 2019, p. 109-141, e-ISSN 1806-9142. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2019.36504.41868>

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE 05/2020*, de 28 de abril de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, 01 jun. 2020, Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 05/2019*, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

BRASIL, Ministério da Educação, *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUZATO, Marcelo E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: Congresso ibero-americano EducaRede, São Paulo, 2006. *Anais...* São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

CUNHA, Rafael. *Impressões digitais entre professores e estudantes: um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas em Santa Catarina*. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado de Santa Catarina. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Mestrado em Educação, Florianópolis, 2011.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 15-20.

DIAS, Daniela Rodrigues. Letramento digital. In: CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021. p. 101-102.

FERNANDES, Alessandra Coutinho; GATOLLIN, Sandra Regina Buttros. Learning to Unlearn, and then Relearn: Thinking about Teacher Education within the COVID-19 Pandemic Crisis. *Rev. Bras. Linguíst. Apl.*, v. 21, n. 2, p. 521-546, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117277>

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

GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. *Espaço pedagógico*, v. 24, n. 3, Passo Fundo, p. 437-451, set./dez. 2017.

JUNQUEIRA, Eduardo. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna

de Mattos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 31-39.

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

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

MACHADO, Patrícia Roberta de Almeida. *Crenças e competências docentes em EAD em um contexto de formação de professores de língua espanhola*. 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2011.

MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank. Identidades em (dis)curso: práticas de multiletramentos didáticos com futuros professores. *Fólio – Revista de Letras*, [S. l.], v. 12, n. 1, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6499.

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

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In*: TAKAKI, Nara. Hiroko; MOR, Walkyria Monte (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017, p. 195-219.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e236284, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698236284>.

POLIFEMI, Marcos Cesar. O papel da multimodalidade no processo de remediação de um curso online. *In*: TAKAKI, Nara. Hiroko; MOR,

Walkyria Monte (org.). *Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017, p. 143-168.

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

RIBEIRO, Alexandre do Amaral; GUERRA, Débora Marinho. Produção de materiais didáticos e planejamento de aula em equipe: a experiência de formação de professores do NUPPLES/UERJ. In: *Anais do V SILID*.

RECUERO, Raquel; SOARES, Felipe; ZAGO, Gabriela. Polarização, hiperpartidarismo e câmaras de eco: como circula a desinformação sobre COVID-19 no Twitter. *Revista Contracampo*, Niterói, v. 40, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2021. DOI: <http://doi.org/10.22409/contracampo.v40i1.45611>.

RODRIGUES, Beatriz Toledo. Novos (multi)letramentos. In: CAZDEN et al. *Uma pedagogia dos multiletramentos*. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

ROJO, Roxane Helena R. Diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos Moura (org.). *Tecnologias digitais e escola [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 40-43.

SILVEIRA, Nádia. *Hibridizando o Ensino de Inglês na Escola de Aprendizizes Marinheiros do Espírito Santo*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TUROLLO, Andreia. Affordances na interação online de aprendizes de inglês na modalidade educação a distância. *Ilha Desterro*,

n. 73, v. 1, jan-apr, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p183>.

Universidade Federal do Pampa – campus Bagé (UNIPAMPA-BAGÉ). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e Respectivas Literaturas*. 2019.

Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão (UNIPAMPA-JAGUARÃO). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa*, 2017.

Universidade Federal do Pampa – campus Jaguarão (UNIPAMPA-JAGUARÃO). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola*, 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (org.). Currículo e Avaliação na Educação Superior*. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005, p. 199-217.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O descompasso entre os mundos digital e educacional no ensino de línguas. *IHU em Revista*, São Leopoldo, Edição 467, p. 59-62, 2015.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. Língua como instrumento, língua como poder: reflexões sobre o papel do professor, tecnologias e desenvolvimento linguístico. *In: TAKAKI, Nara Hiroko; MOR, Walkyria Monte (org.). Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2017, p. 195-219.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; DUARTE, Gabriela B. Professores em formação ou aprendizes de inglês? Identidade, complexidade e valores compartilhados. *Polifonia: estudos da linguagem*, v. 25, p. 221-240, 2018.

*Recebido em: 15/12/2021*  
*Aprovado em: 02/03/2022*