

## LETRAMENTOS DIGITAIS DE PROFESSORES EM UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR: ESTUDO DE CASO EM RORAIMA

Jucilene Rodrigues 

Universidade Federal de Roraima - [carlosjucilene376@gmail.com](mailto:carlosjucilene376@gmail.com)

**Resumo:** O objetivo maior desta pesquisa é analisar práticas de letramentos digitais de professores de um curso pré-vestibular em Boa Vista, capital de Roraima. O trabalho está teoricamente situado no campo indisciplinar e crítico da Linguística Aplicada, e está alicerçado por pesquisas sobre letramentos digitais na educação (Soares, 2002; Leffa *et al.*, 2020). Em termos metodológicos, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada por meio de: (1) aplicação de questionários, (2) observação participante e (3) entrevistas semiestruturadas. O contexto do estudo é um curso pré-vestibular da cidade de Boa Vista-RR, e são participantes da pesquisa 4 docentes do referido curso: dois professores de língua/linguagens (Português e Redação) e dois professores de ciências exatas (Matemática e Física). Os resultados indicam certos padrões entre as perspectivas e práticas de letramentos digitais dos professores: todos concordam que as tecnologias são importantes na educação contemporânea, mas avaliam que a universidade não contribuiu em sua formação quanto ao uso de tecnologias na mediação do ensino. Durante as aulas presenciais, os professores tendem a referenciar – em seus discursos – tecnologias externas (ou subjacentes) à sala de aula, como videoaulas e grupos de WhatsApp. De modo geral, os participantes se consideram professores tecnológicos, com letramentos digitais, e fazem usos reflexivos quanto às tecnologias, sobretudo no que concerne aos contextos em que elas podem ou não ser empregadas sem prejudicar a finalidade maior de um curso pré-vestibular: preparar para uma situação de prova.

**Palavras-chave:** Letramento Digital; Curso Pré-Vestibular; Formação docente.

### DIGITAL LITERACY OF TEACHERS IN PRE-COLLEGE COURSES: A CASE SURVEY IN RORAIMA

**Abstract:** The main objective of this paper is to analyze the digital literacy practices of teachers from a college preparatory course in Boa Vista, the capital of Roraima. The study is situated in the interdisciplinary and critical field of Applied Linguistics and is based on recent research on digital literacies in education (Soares, 2002; Leffa *et al.*, 2020). In methodological terms, this is qualitative research, realized through (1) the application of questionnaires, (2) participant observation, and (3) semi-structured interviews. The context of the study is a college preparatory course in the city of Boa Vista-RR where four teachers from the aforementioned course are participating: two language teachers (Portuguese and Writing) and two exact science teachers (Mathematics and Physics). The results indicate certain patterns among teachers' perspectives and practices of digital literacy: all agree that technologies are important in contemporary education, but believe that the university did not contribute to their training regarding the use of technologies in teaching mediation. During presential classes, teachers tend to reference – in their discourses – technologies external to (or underlying) the classroom, such as video classes and WhatsApp groups. In general, participants consider themselves to be technological teachers, with digital literacy, and make reflective uses of technologies, especially regarding the contexts in which they can or cannot be used without compromising the main purpose of a college preparatory course: preparing for a test situation.

**Keywords:** Digital Literacy; College Preparatory Course; Teacher Training.

## 1. Introdução

De acordo com Levi (2018), no Brasil, o ingresso na Universidade requer a superação de inúmeros obstáculos (educacionais, socioeconômicos etc.), que tendem a dificultar o acesso ao Ensino Superior para o público em geral. Por tal razão, com frequência, uma alternativa adotada é o estudo em cursos pré-vestibular, isto é, instituições de ensino que preparam estudantes para as provas de vestibular e/ou para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme Costa (2015), podemos ter cursos populares ou privados. Os primeiros são voltados para grupos em condições de vulnerabilidade socioeconômica e/ou realizados na perspectiva da Educação Popular, principalmente no viés de Paulo Freire (2011). Os segundos são, em geral, empresas cujas aulas são pagas, e que tendem a pautar o ensino pelos conteúdos do vestibular local/regional (das universidades mais próximas) e do ENEM.

Segundo dados do INEP, 3,9 milhões de pessoas se inscreveram no ENEM no ano de 2023, confirmando tanto um aumento em relação ao número de inscrições do biênio anterior quanto uma retomada na participação de estudantes no ingresso no Ensino Superior<sup>1</sup>. Além do referido exame, também o vestibular movimentou a educação de forma ampla: em Roraima, o estado mais setentrional do Brasil, o mais distante da capital (Brasília), e o que conta com mais intenso fluxo migratório, os números de inscritos chamam a atenção. Ao todo, 7.025 candidatos se inscreveram no vestibular de 2023 da Universidade Federal de Roraima (UFRR)<sup>2</sup>, que ofertou 753 vagas distribuídas entre 38 cursos de graduação. No caso do vestibular da Universidade Estadual de Roraima (UERR), no mesmo ano foram 2.585 inscritos. Esses números, além de indicar a importância da preparação para o ingresso em universidades, também apontam para a necessidade de maior estudo sobre o papel docente nesses cursos preparatórios. Com efeito, a seara dos cursos pré-vestibular é, ainda, um espaço carente de pesquisas.

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/3-9-milhoes-estao-inscritos-no-enem-2023>>. Acesso em fev. 2024.

<sup>2</sup> Cabe registrar que a UFRR, atualmente, distribui um percentual de vagas para ingresso via ENEM/SISU e via vestibular próprio.

Assim como ocorre com outros espaços educacionais, o âmbito dos cursos pré-vestibular configura um importante locus de pesquisa sobre a prática docente. Muitas das pautas presentes na agenda de pesquisa dos estudos linguísticos contemporâneos, a exemplo das práticas de letramentos e dos letramentos digitais (Rojo, 2009; Leffa *et al.*, 2020; Agrella, 2023), podem ser investigadas nesses referidos espaços. Sobretudo no contexto pós-pandemia de COVID-19, que impulsionou o uso de tecnologias na mediação dos processos educacionais (Ribeiro, 2021; Beviláqua *et al.*, 2021; 2024), mostram-se urgentes pesquisas sobre os letramentos digitais de docentes em cursos pré-vestibular.

Ante todo o exposto, o objetivo geral do presente artigo é analisar as práticas de letramentos digitais de professores de um curso pré-vestibular de Boa Vista-RR. Os objetivos específicos do trabalho são: (1) conhecer as perspectivas e crenças de professores do cursinho pré-vestibular sobre tecnologias digitais, internet e redes sociais; (2) investigar os usos de tecnologias digitais entre professores das áreas de linguagens e ciências exatas; e (3) averiguar indícios de letramentos digitais nos discursos dos professores participantes da pesquisa.

## 2. BASE TEÓRICA

Este trabalho está situado no campo da Linguística Aplicada (LA). No âmbito dos estudos de linguagem, por muito tempo, a LA foi inadequadamente submetida a uma medida hierárquica e, por conseguinte, conceituada como mera aplicação da Linguística teórica (Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 2006). Nas palavras de Leffa (2021), as ciências teóricas, também chamadas “puras” ou “básicas”, podem ser vistas como aquelas que buscam descrever o mundo; por vezes, são ciências tão puras que não chegam a negociar com outras ciências, evitando qualquer tipo de interdisciplinaridade. Já as ciências aplicadas, também chamadas “práticas” (ou, jocosamente, “impuras”), visam transformar o mundo e modificar as realidades sociais, seja pela transdisciplinaridade, seja pela transgressão dos limites entre os campos do saber (Leffa, 2021). É nesse segundo grupo que está a LA.

Em síntese, a Linguística teórica enfoca seu objeto de estudo, isto é, a língua e seus componentes (que podem variar de acordo com as lentes teóricas empregadas pelos cientistas, que podem analisar os signos, os fonemas, as sílabas, as palavras, os sintagmas, as orações, as falas etc.). Por sua vez, a LA também se detém em seu objeto de estudo, que não

é a língua, mas a linguagem como prática social (Menezes; Silva; Gomes, 2009). É pela distinção desses objetos de estudo que se entende a LA como mais ampla e abrangente que a Linguística, sem qualquer tipo de hierarquia subjacente a essa comparação.

Atualmente, a LA é concebida como um campo científico transdisciplinar e crítico (Leffa *et al.*, 2020) de estudo dos múltiplos fenômenos referentes à linguagem como prática social. Esta definição encerra a visão antiquada de LA como aplicação da Linguística, perspectiva que pode ser considerada ultrapassada desde o início do séc. XXI, sobretudo com a publicação do livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, de Moita Lopes (2006). Tal autor, bem como muitos outros (*e.g.* Leffa, 2021; Rego; Costa, 2020), argumentam em prol de uma seara de pesquisa sobre inteligibilidades em questões nas quais a linguagem ocupa papel central, numa perspectiva transgressiva, pós-moderna e decolonial. É essa perspectiva atual sobre a área que possibilita aos linguistas aplicados um amplo leque de alternativas e caminhos de investigação científica, como é o caso dos estudos de letramentos e a pesquisa sobre práticas de letramento digital (Rojo, 2009; Kalantzis; Cope, 2012; Soares, 2002).

Em síntese, o conceito de *letramento* não diz respeito ao código escrito, na dimensão da decodificação, sendo essa a definição mais comumente atribuída à alfabetização. Letramento vai além disso, alcançando o domínio do uso da leitura, da escrita e das linguagens como prática social (Street, 2014). Para Soares (1998), letramento é o conjunto de práticas sociais relacionadas à leitura e escrita em que o sujeito se envolve em seu contexto.

Street (2014) enfatiza que há dois tipos de modelos de letramentos, assim intitulados: (1) modelo autônomo e (2) modelo ideológico. Segundo o autor, o modelo de letramento autônomo está relacionado a um conjunto de práticas individuais de leitura e escrita, sem a necessidade de estarem ligados ao contexto social em que o sujeito está inserido (Street, 2014). Quanto ao modelo ideológico, este está voltado à oportunidade de aprendizagem por meio da interação social. Seguindo tais pressupostos de interação, juntamente com a compreensão de letramento como fenômeno social, neste trabalho empregarei o modelo ideológico, tendo em vista que este está inteiramente ligado à aprendizagem em contextos alimentados pela prática social em primeira instância.

Dentre as possibilidades de estudo de letramentos, neste trabalho focarei nos letramentos digitais. O conceito de letramento digital decorre das competências do indivíduo

quanto ao uso de leitura, escrita e práticas sociais de linguagem a partir de recursos e meios tecnológicos e/ou ambientes virtuais, que envolvem tecnologias variadas, tais quais os computadores e os celulares. Tal derivação de letramento surgiu como demanda da modernização da sociedade, sobretudo a partir da inovação quanto ao uso de textos digitais e hipertextos, muito populares na cibercultura (Soares, 2022; Leffa *et al.*, 2020).

Com base em Rojo (2012), o letramento digital pode promover a autonomia e a independência da produção de conhecimento quanto a processos educacionais como mecanismo de desenvolvimento individual e coletivo. Isso se dá em função da abrangência de múltiplos conteúdos que o uso por um indivíduo letrado pode prover e promover a nível multidisciplinar (ou transdisciplinar) na educação contemporânea.

No que tange ao processo de desenvolvimento de letramentos, o aluno rotineiramente aprende a manusear as tecnologias digitais a partir de sua (auto)inclusão (por vezes, abrupta) em uma sociedade cada vez mais tecnológica e conectada, o que caracteriza uma aprendizagem centrada na prática<sup>3</sup>. Nesse viés, quando se advoga em prol de um professor que deve atuar em sinergia com a perspectiva dos letramentos digitais, não se está ignorando os desafios da formação docente e as precariedades da área (Ribeiro, 2021), mas sim enfatiza-se a importância de educadores atuarem nessa mesma perspectiva prática dos aprendizes, por meio da qual ocorrem a experimentação e a pesquisa mediada por tecnologias, ampliando o leque de possibilidades de ensino.

No que concerne ao professor em processo de formação continuada, implica-se a inovação constante das metodologias produzidas pelo docente como mecanismo propício para o aprimoramento da prática educacional em construção conjunta com os alunos (Santos; Martins; Santos, 2021). Ou seja: aprender e continuamente “formar-se”, sob o prisma dos letramentos digitais, engloba tanto as tecnologias quanto as práticas sociais que podem beneficiar um processo de aprendizagem contextualizado, contemporâneo e sumariamente adequado à realidade dos alunos.

---

<sup>3</sup> Vale registrar que não estou desconsiderando as desigualdades sociais do Brasil e os espaços de baixa qualidade de sinal de internet, por exemplo (ver Ribeiro, 2021). Em lugar disso, argumento sobre a importância de avanços em políticas públicas inerentes às melhorias na distribuição e popularização de tecnologias digitais e internet, haja vista a importância disso para a educação e para a saúde pública, por exemplo, conforme a experiência de pandemia da COVID-19 evidenciou.

Ao mesmo tempo, não é válido apenas conhecer sem exaltar uma aplicabilidade consistente entre letramentos e objetivos de ensino. Como é destacado por Soares (1998), o professor é tanto docente quanto pesquisador, e ensinar exige pesquisa, conforme Paulo Freire (2011). Nesse viés, atrelando-se às competências e habilidades estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o docente deve promover a integração e o aperfeiçoamento inovador na perspectiva dos letramentos, não apenas na dimensão teórica, mas de forma prática, empregando de forma crítica as tecnologias com ênfase no ensino.

Nessa perspectiva, é possível destacar o conceito de cibercultura e sua importância na educação contemporânea, o que está relacionado às dificuldades dos docentes em adquirir/desenvolver letramentos digitais, sobretudo em relação às metodologias de ensino. Em primeira instância, segundo Lévy (1999), a cibercultura é a cultura do ciberespaço (ou web, rede, internet...). A cibercultura se dá mediante um constante fluxo de ideias e ações entre pessoas conectadas por tecnologias, ao mesmo tempo que pode ser destacada como uma nova expressão cultural globalizada. Com efeito, o autor destaca a democratização das práticas de produção e compartilhamento de conteúdos digitais, que podem potencializar tanto a formação docente quanto a construção de saberes dos aprendizes. Logo, o docente que se encontra com dificuldades para a efetivação de práticas de letramentos digitais no ensino pode recorrer à própria cibercultura – no que se refere ao papel da internet e suas variadas ferramentas de acessibilidade como mecanismo prático para utilização – para refletir sobre sua atuação docente, (re)pensar sua práxis, e considerar usos críticos e potentes das tecnologias (sejam elas analógicas ou digitais) para ensinar.

### **3. METODOLOGIA**

Este é um trabalho situado na área de LA, abordando o tema letramentos digitais. Visando atingir os objetivos propostos pela pesquisa, utilizei a abordagem qualitativa (Paiva, 2019), uma vez que esta se preocupa com os aspectos da realidade, os quais não podem ser estimados em total precisão, mas podem ser estudados, descritos e (re)pensados para fins de compreensão e explicação das relações sociais (Gerhardt; Silveira, 2009). Em outras palavras, a abordagem qualitativa possibilita compreender com certa precisão as relações entre o local e o fenômeno investigado (Gerhardt; Silveira, 2009).

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, posto que envolve a análise aprofundada de um único caso ou de poucos casos dentro de um contexto específico (Paiva, 2019). Em suma, o estudo de caso permite uma compreensão detalhada e contextualizada do fenômeno estudado, sendo especialmente útil para explorar questões complexas e multifacetadas (Paiva, 2019).

O local da pesquisa, cabe reiterar, é um curso pré-vestibular privado, intitulado Sala de Exatas (SdE), que fica localizado na Av. São Paulo, nº 327, Bairro dos Estados, em Boa Vista - RR. O referido curso conta com cerca de 20 professores e 620 alunos, funcionando nos três turnos (manhã, tarde e noite). A oferta de diferentes aulas e disciplinas se dá de acordo com a especificidade de cada tipo de curso: preparatório para o processo seletivo seriado, preparatório para Medicina, preparatório para Vestibular em geral, aulas específicas (“isoladas”) de cada matéria (que podem ser presenciais ou on-line) etc.

Os participantes da pesquisa são quatro docentes: dois professores de línguas/linguagens (Português e Redação) e dois professores de ciências exatas (Física e Matemática). Tais docentes aceitaram participar voluntariamente do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No Quadro 1, a seguir, são apresentadas informações sobre os professores.

**Quadro 1** – Perfil dos participantes da pesquisa

Professor(a)	Idade	Formação	Matéria que leciona
Participante 1	28 anos	Graduado em Matemática	Matemática
Participante 2	29 anos	Graduado em Física	Física
Participante 3	32 anos	Graduado em Letras – Português	Redação
Participante 4	28 anos	Graduanda em Letras – Português e Inglês	Português

**Fonte:** a autora.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três procedimentos metodológicos típicos do estudo de caso, a saber: (1) a aplicação do questionário; (2) a observação participante; e (3) a entrevista semiestruturada individual.

Quanto ao questionário, em sua elaboração foram consideradas tantas perguntas abertas (o que permite que o entrevistado se expresse acerca do objeto de pesquisa) quanto perguntas fechadas (visando a obtenção de respostas mais objetivas sobre o fenômeno no local pesquisado). O questionário também foi elaborado considerando o uso de termos mais informais sobre o assunto, com o intuito de estabelecer uma interação mais profícua entre pesquisador e participante no que concerne ao entendimento das questões empregadas. Os questionários foram aplicados em novembro e dezembro de 2023.

Quanto à observação participante, esta foi realizada no dia 03 de abril de 2024, das 14 horas às 21 horas, no cursinho SdE, com três professores, das seguintes disciplinas: Matemática, Física e Redação. Neste dia, não foi possível realizar a observação da aula de Português; esta aconteceu no dia 07 de junho, no turno da tarde (14h). Os principais aspectos considerados previamente para a observação participante foram: quais tecnologias (analógicas ou digitais<sup>4</sup>) os professores utilizavam em suas aulas? Como era esse uso? Quais menções ou referências às tecnologias eram realizadas em aula por parte dos docentes? Os professores mencionavam, por exemplo, grupos de WhatsApp, e-mails, videoaulas, ambientes virtuais etc.?

Finalmente, quanto à entrevista semiestruturada, esta contou com um roteiro prévio, elaborado após leituras de bibliografia da área (Leffa *et al.*, 2020; Costa *et al.*, 2024). As perguntas que compõem o roteiro da entrevista semiestruturada são:

1. *Você se considera um professor tecnológico?*
2. *Com que frequência você utiliza tecnologias na sala de aula?*
3. *Você gosta de aprender/estudar utilizando tecnologias, como vídeos ou podcasts, por exemplo?*
4. *Qual foi a contribuição da sua formação docente (curso de graduação e pós-graduação) quanto ao uso de tecnologias para ensinar? Ou seja: você avalia que seu curso de graduação e/ou pós-graduação (stricto sensu e/ou lato sensu) te ajudou a usar tecnologias no ensino?*
5. *Você acredita que este cursinho pré-vestibular lhe oferece plenas condições de utilizar tecnologias digitais?*

---

<sup>4</sup> Grosso modo, podemos resumir a tecnologia analógica como aquela que não envolve recursos digitais e/ou computacionais. Nesse sentido, um livro didático impresso, por exemplo, cabe como exemplo de tecnologia analógica, diferente de um e-book, que é uma tecnologia digital.

6. Para você, quais as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias em suas aulas especificamente?

7. Na aula que eu observei, como você avalia o uso de tecnologias? Por que você usou (ou não) tais tecnologias e de tal forma? Ou seja: Você costuma usar Datashow e slide? Costuma passar vídeos para os alunos assistirem? Tem grupo de WhatsApp com os alunos?

8. O que você entende por letramento digital?

9. Você se considera um professor com letramento digital?

## 4. Resultados e discussões

### 4.1. Análise dos questionários

Nesta seção, apresentarei como foi realizada a aplicação do questionário, cujo intuito principal era introduzir a temática junto aos participantes da pesquisa, bem como identificar algumas crenças e perspectivas iniciais dos professores sobre as tecnologias e seu papel na educação. O questionário foi aplicado entre outubro e novembro de 2023, como procedimento metodológico integrante de uma pesquisa maior de estudo dos letramentos digitais de pessoas que vivem em Roraima (ver Costa *et al.*, 2024).

O questionário foi elaborado via ferramenta *Google Forms* e foi dividido em três eixos: o primeiro foi composto por cinco perguntas do tipo Escala Likert<sup>5</sup> (questões fechadas) sobre tecnologias digitais; o segundo, por cinco perguntas discursivas (questões abertas) acerca dos conhecimentos gerais sobre tecnologias digitais na sociedade; e o terceiro, por três perguntas de múltipla escolha. O questionário foi aplicado on-line e teve a participação dos quatro professores da SdE (participantes da pesquisa).

Em relação à primeira pergunta, todos os professores afirmam concordar totalmente com a afirmação “As tecnologias digitais e a internet contribuem para a educação na atualidade”. Entretanto, essa contribuição aparenta estar distante da formação inicial em

---

<sup>5</sup> A Escala Likert é um procedimento metodológico de coleta de dados amplamente empregado para medir crenças, sentimentos ou opiniões de um determinado grupo de pessoas quanto a um certo tema. Em suma, costuma-se apresentar determinadas afirmativas e os participantes indicam o grau de concordância ou discordância de forma escalar. Com base em Costa *et al.* (2022), a Escala Likert, de forma tradicional, tende a contar com limitações metodológicas, pois nem sempre a complexidade do tema é contemplada por determinadas afirmativas. Também nem sempre é possível identificar as razões para as opiniões e crenças dos participantes do estudo. Ainda assim, tal procedimento pode ser potente para determinados estudos e, também, pode ser combinado com outros procedimentos, como questionários com perguntas abertas e entrevistas.

cursos de graduação, pois três professores discordaram da afirmativa “A universidade contribui para que as pessoas acessem e aprendam a usar computador/internet”, enquanto um dos professores assinalou a alternativa “indiferente/não sei responder”.

A terceira afirmação dizia respeito à regulamentação da internet. Diferente do que ocorreu na pesquisa de Costa *et al.* (2024), na qual o público em geral deu indícios de não conhecer ou não ter opinião formada sobre a referida regulamentação, neste estudo todos os docentes participantes concordaram (três deles “concordaram totalmente”). É possível interpretar, portanto, que os educadores estão cientes desse tema (polêmico) que, embora recente na agenda brasileira, tem sido amplamente comentado nas redes sociais. Uma hipótese para o interesse dos docentes nos debates sobre a regulamentação da internet no país pode ser a necessidade indiscutível de combate às *fake news*, aos discursos de ódio e a outras formas de crimes cibernéticos de forma geral, algo que está diretamente conectado às discussões atuais sobre leitura crítica e letramentos críticos no ensino de línguas (Leffa *et al.*, 2020; Beviláqua *et al.*, 2024). Sobre esse tema, concordo com as palavras de Costa *et al.* (2024): embora os letramentos digitais de cada pessoa possam auxiliar, por exemplo, na identificação de uma notícia falsa, ou na denúncia de discursos de ódio em redes sociais, a legislação deve pautar o debate, em lugar de deixar a cargo da conduta individual de cada cidadão as interpretações sobre os limites da/na internet<sup>6</sup>.

Na sequência, na segunda parte do formulário, foi apresentada a primeira questão aberta, sobre a capacidade do docente de trabalhar de forma colaborativa com outras pessoas por meio das tecnologias. Os quatro participantes responderam que “sim”, e um ressaltou que “até prefere” trabalhar dessa forma, pois considera “muito mais prático”. Também sobre saber reconhecer *fake news* e conteúdos falso na internet, todos os participantes responderam positivamente. De modo geral, os professores dão indícios de que contam com

---

<sup>6</sup> Costa *et al.* (2024) observam que, embora o *Marco Civil da Internet* (Lei no 12.965/2014) tenha sido um avanço à época no que tange às práticas sociais na web, seu viés muito geral tende a não dar conta de questões urgentes na atualidade, sobretudo em redes sociais, como a circulação de conteúdos e discurso de ódio compartilhados em massa via WhatsApp e outros *apps* de mensagem instantânea, razão pela qual foi proposta a criação da Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet, em trâmite no Congresso Nacional como Projeto de Lei (PL) n. 2630/2020. Chamada de “PL das *fake news*”, pelos defensores da medida, e de “PL da Censura”, pelos opositores, a proposta de regulamentação aparenta não ter sido suficientemente popularizada nos últimos anos entre o público geral, resultando em dúvidas e indecisões por parte da população (Costa *et al.*, 2024, p. 209).

letramentos digitais em diferentes âmbitos, do trabalho colaborativo ao reconhecimento de informação falsa na Web.

Quanto à questão sobre licenças de uso subjacentes a conteúdos digitais, as respostas foram mistas: metade dos professores indicaram não saber do que se trata, enquanto a outra metade informou que sabe sobre o tema. Em suma, tais licenças consistem em qualquer tipo de acordo legal referente ao uso e/ou compartilhamento de propriedade intelectual e conteúdo digital, como softwares, textos (verbais ou não verbais, em variados formatos), músicas, filmes etc. Conforme Beviláqua *et al.* (2017), podemos ter licenças como as *Creative Commons*, que indicam as condições sob as quais um material pode ser (re)utilizado, redistribuído ou adaptado. De modo geral, é importante que os professores que utilizam tecnologias digitais em suas aulas conheçam as licenças de uso desses materiais, para que não cometam crimes ou infrações nesse sentido.

Quando questionados sobre as desvantagens quanto ao uso de tecnologias na educação, as respostas dos docentes apontaram principalmente para a (má) conduta dos alunos: falta de educação (ou de “noção”) nas redes sociais, a baixa interação no ensino presencial, a “falta de transparência” na internet e o uso de tecnologias para “fazer maldades”, como “aplicar golpes, ameaçar, enganar, vazar arquivos pessoais e íntimos”. As respostas quanto às desvantagens podem ser colocadas em duas dimensões, sendo a primeira a mais específica, referente a práticas inadequadas, e a segunda, mais geral, referente a práticas criminosas. A primeira dimensão remete ao conceito de “netiqueta”, termo oriundo da junção de duas palavras: “net” + “etiqueta”<sup>7</sup>. A netiqueta seria, pois, a “etiqueta na internet”, um conjunto de normas de conduta para manter uma boa convivência das pessoas em ambientes virtuais, respeitando os direitos, os deveres e os espaços de cada pessoa. Na segunda dimensão, faço alusão uma vez mais à regulamentação da internet e à urgência de penas mais efetivas para crimes virtuais ou cibernéticos.

No que concerne às vantagens do uso da internet, os docentes destacaram (1) a possibilidade de tornar o ensino mais significativo e (2) a autonomia discente na

---

<sup>7</sup> Do inglês: "network" e "etiquette".

aprendizagem. Essas vantagens vêm sendo apontadas pela literatura da área nos últimos anos (ver, por exemplo, Leffa *et al.*, 2020; Rojo, 2009; Costa *et al.*, 2024).

As redes sociais mais empregadas pelos participantes do estudo são: o *YouTube*, em primeiro lugar, seguido por Instagram e Facebook, respectivamente. Talvez pela média de idade, os docentes parecem não fazer uso de redes sociais mais populares entre crianças e jovens, como o X (anteriormente Twitter) e o TikTok.

Por fim, na última pergunta do questionário solicitava-se que os participantes marcassem as alternativas que indicavam aquilo que eles sabiam “fazer bem” na internet, e mais de uma alternativa poderia ser assinalada. Todos os docentes assinalaram as alternativas “buscar/consumir materiais de estudo” e “desenvolver conteúdos digitais”, justamente aquelas que Costa *et al.* (2024) interpretam como específicas para a educação contemporânea, a primeira por possibilitar ao docente continuamente se capacitar e pesquisar, e a segunda inerente à produção de materiais de estudo, gravações em áudio ou vídeo (como videoaulas) para alunos etc. Apenas dois docentes marcaram a alternativa referente a “utilizar as tecnologias de forma ética e cidadã”.

#### **4.2. Observação participante das aulas**

A primeira observação, referente à aula de Matemática do Participante 1, foi realizada em 3 de abril, das 14h às 16h. Antes da observação começar efetivamente, conversei com o professor brevemente sobre a temática da minha pesquisa. Ele pediu para que eu o relembresse do tema da minha pesquisa, e eu mencionei que se tratava de “letramentos digitais”, ao que o docente respondeu: “Que pena, nesta aula não teremos nada de tecnologia! Se fosse na semana passada, você teria visto a aula com um aplicativo que usamos”. Tranquilei o professor quanto à questão e tentei deixá-lo bem à vontade para realizar a aula como havia planejado, sem tecnologias digitais. O registro dessa ocorrência é pertinente porque o Participante 1 deu indícios de preocupação quanto à ausência do uso de tecnologias digitais em sala de aula, o que não é necessariamente o foco da pesquisa.

O tema da aula era “exercícios práticos de logaritmos”. O Participante 1 utilizou como material de ensino uma lista de exercícios (material impresso). Durante a explicação e a

correção das atividades, o docente utilizava um celular, geralmente para ler alguma questão. Para os alunos, havia uma apostila impressa, disponibilizada pelo curso.

Ao longo da aula, o professor interagiu bastante com os estudantes acerca das atividades exibidas. Em diferentes momentos, ele recomendou vídeos no *YouTube* (de seu próprio canal) para o caso de os alunos permanecerem com dúvidas sobre logaritmos. O Participante 1 também compartilhou fotos de atividades no grupo de WhatsApp da turma.

Em uma fala do professor, tivemos indícios de reflexão crítica e letramento digital no que concerne ao não uso de tecnologias. Quando teve dúvidas quanto a um exercício, o professor recorreu à calculadora, mas explicou que ele podia fazer uso daquela ferramenta, os alunos não; isto porque, no momento da prova (do vestibular ou do ENEM), os estudantes não poderiam empregar uma calculadora, portanto, deveriam saber fazer aquele cálculo sem auxílio da tecnologia digital. O discurso do professor, nesse viés, dá indícios de uma reflexão quanto à prática social situada do uso da tecnologia, algo que associamos diretamente com letramento digital.

A segunda observação, referente à aula de Física (do Participante 2), foi realizada também no dia 3 de abril, das 16h30min às 18h30min. O tema da aula foi “vetores”. As primeiras ações do professor na sala de aula foram ligar e conectar o microfone ao autofalante. Logo após, ele explica que aquela aula seria também de exercícios práticos sobre os assuntos abordados na aula passada. No decorrer da aula, houve muita interação entre o professor e os alunos, incluindo uma breve explicação e demonstração sobre distanciamento usando apenas dois pincéis.

Os materiais de ensino empregados pelo professor em aula, em suma, configuram tecnologias analógicas: o quadro e os pincéis. A utilização do aparelho celular deu-se apenas em um momento, para verificar as atividades em PDF que haviam sido enviadas no grupo no WhatsApp aos alunos. Ao longo da aula, o Participante 2 citou vídeos e atividades na plataforma Drive, além de algumas videoaulas dele no *YouTube* acerca dos assuntos abordados. Com frequência, o docente pedia para que os alunos praticassem atividades sobre vetores em casa com o auxílio de alguns desses vídeos.

Na terceira aula, observada por mim também no dia 3 de abril, das 19h30min às 21h, assisti ao Participante 3 da pesquisa, que leciona redação. Inicialmente, ele esperou os alunos

chegarem aos poucos e, enquanto isso, interagiu com os presentes. A aula iniciou com uma apresentação de slides; o datashow já se encontrava montado na sala de aula, o professor só precisou conectar seu notebook. A princípio, houve um breve problema com a conexão, o que atrasou um pouco a aula, ao que o professor não demonstrou preocupação. Em seguida, o sinal de internet normalizou e o professor apresentou a plataforma Drive, na qual constavam todos os materiais das aulas, e voltou a mostrar o slide com o assunto do dia (a saber: conceitos e exemplos de introdução e o que fazer e o que não fazer no início de uma redação). Ao longo da aula, o professor citou exemplos de filmes, *memes* e conteúdos digitais variados que poderiam ser empregados como repertório sociocultural nas redações.

Logo após o assunto, o docente solicitou aos alunos a escrita de um parágrafo de introdução na aula, com tempo de quinze minutos para a realização da tarefa. Além disso, os alunos entregam redações feitas manualmente, solicitadas na aula anterior, ao que percebi que a entrega de produções escritas dos estudantes é recorrente. O professor, em seu discurso, destacou que faz atendimentos e correções de redação de forma online, via Google Meet, mas exige que os estudantes escrevam as redações à mão e entreguem elas sempre impressas e manuscritas, como forma de praticar para o momento de prova. Uma vez mais, portanto, é possível associar este caso com os letramentos digitais, no sentido de pensar adequadamente cada contexto em que a tecnologia pode ou não ser adequada, pois, de fato, as habilidades exigidas no momento do ENEM ou vestibular são de escrita manual, com tecnologias analógicas, como caneta e papel.

Minha última observação participante, na aula de Língua Portuguesa, foi realizada no dia 07 de junho de 2024, das 14h às 16h. Quando entrei na sala, os alunos já aguardavam a docente. Ela iniciou a aula dizendo que tínhamos poucos alunos naquele dia, devido à chuva intensa. A Participante 4 esperou por cerca de dez minutos antes do início da explicação do conteúdo, com o intuito de aguardar a chegada de mais alunos. Após isso, a docente escreveu na lousa o tema daquela aula: “sintaxe”. Enquanto ela escrevia sobre o assunto no quadro, ia também dialogando com os alunos sobre certeza e incertezas dos cursos que eles pretendiam escolher ao prestar o vestibular.

Em seguida, a Participante 4 termina a escrita no quadro. Muitos alunos a acompanham e escrevem em seus cadernos, enquanto alguns apenas tiram fotos. Em certo

momento, a docente se aproxima de mim e pergunta qual era o tema da minha pesquisa. Assim como ocorreu com o professor de Matemática, ela diz que, se eu tivesse avisado o dia da minha observação com antecedência, ela certamente teria elaborado algo voltado para o uso de tecnologias naquela aula. Tentei ao máximo tranquilizá-la e expliquei que isso não era importante para o meu trabalho. Após essa interação, a docente voltou ao seu posto e iniciou sua explicação sobre o conteúdo, com os conceitos e exemplos escritos no quadro.

### 4.3. Análise das entrevistas

A entrevista semiestruturada foi empregada como procedimento metodológico para fins de se obter uma noção mais profunda sobre as perspectivas dos próprios participantes quanto às tecnologias e aos indícios de letramentos digitais<sup>8</sup>.

As primeiras questões abordadas na entrevista foram “Você se considera um professor tecnológico?” e “Com que frequência você utiliza tecnologias na sala de aula?”. Em certa medida, todos os professores se consideram tecnológicos, no sentido de usar tecnologias para produzir aulas e materiais educacionais. Gravar videoaulas ou apresentar slides são algumas das estratégias adotadas para, nas palavras do Participante 2, “se diferenciar um pouco do método tradicional de ensino”<sup>9</sup>. Em suma, todos contam com o apoio de recursos tecnológicos para “interagir com os alunos” (como grupos de WhatsApp) e para mediar os processos de aprendizagem. Apenas a Participante 4 informou que, no sentido de usar tecnologia “em sala de aula”, não [se considerava tecnológica], mas no sentido de conhecer ferramentas para auxiliar os alunos e recomendá-las, sim, e que – dependendo da turma e do assunto – usa ferramentas tecnológicas.

Para a terceira pergunta da entrevista, solicitei aos participantes que se colocassem no papel de estudantes e respondessem o seguinte questionamento (de acordo com suas próprias experiências): “você gosta de aprender/estudar utilizando tecnologias, como vídeos ou podcasts, por exemplo?”. O Participante 1 informou que gosta, que “tem aquele

---

<sup>8</sup> Dou certa ênfase ao termo “indícios”, posto que, se os letramentos são práticas sociais de linguagem, estudar os discursos e as perspectivas dos professores é uma ação que resulta em pistas, indicativos de letramento, mas não necessariamente a garantia destes em situações específicas.

<sup>9</sup> Estas e as próximas aspas, quando não associadas a uma referência bibliográfica, indicam palavras empregadas pelos participantes da pesquisa nas entrevistas.

sentimento universitário de não querer mais assistir aula de gente falando; se tiver gravado [o conteúdo de uma aula], melhor”. O segundo participante também respondeu positivamente, e acrescentou “que algumas universidades oferecem videoaulas de forma gratuita”, o que o leva a pesquisar e utilizar muito desses vídeos, e que talvez por isso também use tais recursos como professor, já que como aluno gosta de estudar dessa forma. O Participante 3 relatou que “sim”, que sua formação, de modo geral, “foi mediada quase que totalmente pelas tecnologias”. Ele iniciou a graduação de forma presencial, terminou de forma online, fez pós-graduação e especialização na Educação a Distância (EaD), e seu mestrado, que é em uma universidade federal que conta com cursos presenciais, foi no contexto da pandemia de COVID-19. Esse participante destaca que “nem sabe aprender de outra forma se não for mediado pelas tecnologias”. A Participante 4 disse que “com certeza [gosta de aprender com tecnologias]”, e que “isso facilita, dependendo da situação, o próprio planejamento de aula”.

A quarta pergunta versou sobre a (possível) contribuição da formação docente (curso de graduação e de pós-graduação) quanto ao uso de tecnologias para ensinar, ou seja, se os participantes avaliavam que seus cursos de graduação e/ou pós-graduação ajudaram na formação de cada um deles para o uso da tecnologia na educação. Apenas o Participante 1 deu indícios de contribuição da universidade em sua formação tecnológica, e justificou: no Ensino Superior, “o uso de tecnologia é amplo” e, para ele, “na época da escola, esse tipo de conhecimento [sobre a tecnologia] era muito pobre”. Segundo o docente, na sua época de escola, ele “não tinha o contato [com recursos tecnológicos]”, mas isso melhorou na época de sua graduação. Em alguma medida, o discurso do Participante 1 parece aludir mais à chegada da tecnologia a Roraima e sua popularização ao público do que, de fato, à contribuição do Ensino Superior para pensar a tecnologia vinculada às abordagens de ensino, por exemplo. Os demais participantes apresentaram respostas negativas muito enfáticas, e destacaram que, enquanto educadores, deveriam ter ouvido e aprendido mais sobre o tema na formação inicial (cursos de licenciatura). A Participante 4, a única que ainda é graduanda, sinalizou que muitos docentes atualmente, sobretudo os orientadores de estágios supervisionados, “incentivam muito [o uso de tecnologias por parte dos estagiários]”, mas que “não acha que o curso tenha capacitado a usar essas ferramentas”; parece haver, então, um incentivo na dimensão do

discurso, na dimensão teórica, mas não um ensinamento prático quanto ao uso das tecnologias no ensino.

Com um olhar mais voltado para o curso pré-vestibular, indaguei se aquele local especificamente oferecia plenas condições de uso das tecnologias digitais. Todos os participantes responderam que “sim”, que ali contavam “com diversos recursos”, seja internet, Datashow, tecnologias para fazer *lives* etc. O Participante 3 informou que a infraestrutura do curso permite o uso das tecnologias, mas a estrutura da cidade (Boa Vista), de modo geral, está aquém do esperado no que tange ao sinal de internet. Tal participante teceu críticas que se estendem a todo o território de Roraima, que conta com um histórico de casos de falta de acesso à internet. Este parece ser um problema de “precariedade”, conforme apontado por Ribeiro (2021), mas não restrito à pandemia de COVID-19. Trata-se de uma precariedade em nível de política pública de antes e de depois do período pandêmico.

A próxima pergunta estava relacionada à opinião dos participantes acerca das vantagens e desvantagens do uso das tecnologias, questão semelhante à apresentada meses antes no questionário aplicado previamente. Entretanto, agora a questão dizia respeito às tecnologias nas aulas de cada docente especificamente. O Participante 1 informou que, nas aulas de Matemática, a desvantagem é que o aluno pensa que, se ele tem “uma calculadora ou um programa que faz isso [o cálculo]”, então ele “não precisa aprender muito profundamente”, o que reforça o sentimento de aversão à disciplina. O referido professor acredita que “a tecnologia traz uma desvantagem nesse sentido”. Quanto à vantagem, ele pensa principalmente “na visualização das coisas”, por exemplo, “de gráficos”, aludindo à multimodalidade que as tecnologias digitais podem aferir à educação (Rojo, 2009; Agrella, 2023); nesse aspecto, a tecnologia é positiva para os alunos, “além de também ser vantajosa pela velocidade [na otimização do tempo para a exposição de conteúdos na lousa]”. Essa vantagem na “rapidez na divulgação de informações” e conteúdos também foi destacada pelos Participantes 2 e 3. Este último ressaltou que alguns estudantes são mais visuais e, portanto, tecnologias como slides contribuem para a aprendizagem efetiva. O docente ainda lembrou que outros aprendizes podem ser mais auditivos, e, nesses casos, tecnologias como podcasts e gravações de áudio podem ajudar. De modo geral, os professores afirmaram que não observam desvantagem na tecnologia em si, mas “na falta de formação do estudante para

compreender como usar essas ferramentas”, o que “pode resultar em um uso inadequado e até um efeito contrário ao esperado” na educação. Aparentemente, uma das tarefas do docente na atual cibercultura seria, portanto, a orientação quanto aos usos efetivos da tecnologia na educação crítica (ver, por exemplo, Leffa *et al.*, 2020; Beviláqua *et al.*, 2024).

Dando continuidade à entrevista, e buscando saber a perspectiva dos participantes em relação ao dia em que fui observar as aulas, perguntei como eles avaliavam o uso de tecnologias naquela aula e se sentiram-se desconfortáveis com a minha presença, porque usaram (ou não) tais tecnologias e de tal forma. Também nessa pergunta, questionei se eles costumavam usar Datashow, slides, vídeos para os alunos assistirem e se tinham grupo de WhatsApp com os alunos. O primeiro participante informou que acha “muito legal participar de tudo que é pesquisa”, então ele “estava bem à vontade”. Relembrei o Participante 1 da pergunta que ele fez sobre o tema da minha pesquisa na aula e perguntei se ele se sentiu receoso ao perceber que naquela aula ele não utilizava tais ferramentas, pois ele informou que na aula anterior tinha usado as ferramentas. Ele respondeu que “não”, que “estava tudo bem” e que só seria coincidência eu ir justo na aula em que ele não estava usando as “paradas mágicas” [tecnologias], mas que sabia que a “frequência de uso não é tão alta”. O segundo participante respondeu que não lembrava da minha presença na sala dele e que, dentro do curso, a depender da turma, não trabalha todas as aulas com algum recurso digital. Em suas turmas “avançadas”, toda semana têm um formulário no *Google Forms* para participar, então “varia muito” a recorrência do uso da tecnologia. Já o Participante 3 lembrava vagamente da aula em que eu o observei e lembrava de ter usado slides na aula, mencionando que costuma utilizar rotineiramente tecnologia, especialmente slides, para trabalhar os conteúdos. Como o referido professor trabalha com textos, julga “importante dar exemplos de textos para os estudantes”, e prefere utilizar as tecnologias para isso, pois “escrever no quadro redações demandaria muito tempo”. A Participante 4 disse que não costuma usar tecnologia com muita frequência, pois isso “poderia dar sono nos alunos”, e deu o seguinte exemplo (referindo-se à aula observada por mim): ao colocar aquele conteúdo específico na lousa e solicitar que os alunos copiassem, eles se envolveram diretamente com o que estava exposto; no entanto, se ela colocasse todo aquele conteúdo no slide, os alunos apenas observariam. Para essa

docente, o uso repetitivo de algumas tecnologias não seria significativo para a aprendizagem dos alunos, e poderia colocá-los em um lugar de “aprendizagem passiva”, que não é profícua.

As últimas perguntas da entrevista foram “O que você entende por letramento digital?” e “Você se considera um professor com letramento digital?”. O Participante 1 inferiu que “era como se fosse o equivalente à alfabetização para usar a tecnologia”. Já o segundo participante imaginava que fosse “a capacidade de uma pessoa, entre aspas, de ler digitalmente”, ou seja, “trabalhar com o conteúdo de forma digital”. O terceiro participante entendia que era saber usar as ferramentas a seu favor, entendendo que uma pessoa é letrada digitalmente quando não só entende para que serve, mas também sabe empregá-las como ferramentas para estudar. Finalmente, a Participante 4 disse que “letramento digital era a capacidade que uma pessoa tem de utilizar tecnologias de forma eficiente para executar as atividades que pretende”.

De modo geral, todos os participantes se consideraram professores com letramento digital, principalmente pelos usos que fazem das ferramentas tecnológicas, e pelas reflexões e entendimentos sobre o que elas poderiam oferecer para as aulas. O Participante 3 também lembrou que “letramento digital não era uma condição fixa, mas maleável, um processo sempre em construção”. Tais palavras remetem aos estudos de Soares (1998), para quem letramento diz respeito ao estado ou à condição da pessoa, algo que está sempre em constante transformação, acompanhando o mundo e as práticas sociais de linguagem nele efetivadas.

## 5. Considerações finais

“Não é a tecnologia que faz a diferença, mas a pedagogia.”  
- Kalantzis e Cope (2012).

Com o objetivo de contribuir com avanços na seara de estudos de letramentos digitais, foi realizada a presente pesquisa, considerando o caso de professores de Roraima, estado ainda carente de trabalhos sobre o tema, apesar da publicação de algumas primeiras investigações nesse campo (*e.g.* Agrella, 2023; Costa *et al.*, 2024). Mais pontualmente, este trabalho focou nos letramentos digitais em um espaço que nem sempre foi contemplado pelo

meio acadêmico: os cursos pré-vestibulares. No referido lócus, mostra-se imperioso averiguar quais práticas educacionais estão sendo efetivadas pelos docentes, bem como refletir se elas estão em sinergia com as perspectivas contemporâneas dos estudos de letramentos digitais na atual cibercultura.

A partir da pesquisa realizada, foi possível conhecer as perspectivas e crenças de professores de um curso pré-vestibular sobre tecnologias digitais. Os resultados da pesquisa, sobretudo pela análise dos questionários, indicam certos padrões entre as perspectivas e práticas de letramentos digitais dos docentes: todos concordam que as tecnologias são importantes na educação contemporânea, por exemplo, mas avaliam que a universidade não contribuiu efetivamente em sua formação quanto ao uso de tecnologias na mediação do ensino.

As observações participantes possibilitaram notar que, durante as aulas presenciais, os professores tendem a referenciar – em seus discursos – tecnologias externas (ou subjacentes) à sala de aula, como videoaulas e grupos de WhatsApp. Nesse sentido, é inadequado pensar que a sala de aula é um espaço totalmente analógico, off-line, pois é perpassado por tecnologias digitais que (in)diretamente se fazem presentes. Em determinadas situações, a própria designação “externa” se torna insuficiente para dar conta da complexidade de tecnologias digitais, a exemplo do caso dos grupos de WhatsApp.

No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas, estas possibilitaram identificar que os participantes se consideram professores tecnológicos, com letramentos digitais, e fazem usos reflexivos quanto às tecnologias. Esse viés reflexivo e crítico sobre a tecnologia evidencia-se sobretudo no que concerne aos contextos em que elas podem ou não ser empregadas sem prejudicar a finalidade maior de um curso pré-vestibular: preparar para uma situação de prova. Em melhores palavras, os educadores dão indícios de balizar o uso (ou não) das tecnologias digitais em razão dos objetivos educacionais, o que se mostra uma postura adequada de um docente ciente de seu papel e das necessidades dos aprendizes.

A conclusão maior do estudo é: em um curso pré-vestibular com infraestrutura e bons recursos tecnológicos, o uso da tecnologia digital não está atrelado a questões de precariedades e déficits, como acontece em outros espaços (Ribeiro, 2021), mas sim aos objetivos de aprendizagem. “Em quais aulas ou momentos da aula faz sentido empregar uma

tecnologia digital?” parece ser o questionamento que orienta o trabalho dos docentes, e as respostas para essa pergunta são relativas, seja ao conteúdo abordado, seja à finalidade essencial de um curso pré-vestibular: preparar o estudante para uma situação específica de prática social de linguagem.

## Referências

AGRELLA, A. S. **Multiletramentos e tecnologias: práticas dos professores de língua portuguesa no Colégio Estadual Militarizado Prof. Camilo Dias, Boa Vista-RR**. 2023. 135f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. 2023.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Princípios de curadoria de recursos digitais em Inglês como Segunda Língua no ELO em Nuvem. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, p. 247-268, 2021.

BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R.; REGINATTO, A. A.; FIALHO, V. R. (Org.) **Perspectivas transgressivas no ensino mediado por tecnologias**. Boa Vista: UERR Edições, 2024. 163p.

BEVILÁQUA, A. F.; LEFFA, V. J.; COSTA, A. R.; FIALHO, V. R. Ensino de Línguas Online: um Sistema de Autoria Aberto para a produção e adaptação de Recursos Educacionais Abertos. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 15, n. 1, p. 190-200, 2017.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 7. Campinas: Unicamp/IEL, 1986. pp 5-12.

COSTA, A. R.; A Educação Popular em contexto Pré-Vestibular uma vez mais em debate: há Alternativa! In: XVII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, 2015, Santa Maria. **Anais...** Educar com seriedade sim, mas com alegria. 2015.

COSTA, A. R.; BEVILÁQUA, A. F.; FIALHO, V. R.; LEFFA, V. J. Práticas de Curadoria Digital de Materiais de Ensino na formação inicial de Professores de Línguas como atividade docente na Cultura Digital. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 32, p. 121-139, 2022.

COSTA, A. R.; RODRIGUES, J. C.; CARVALHO, L. A. de; KINTINO, M. A. E. M. Formação de professores de línguas pelas lentes dos Letramentos Digitais. In: SILVA, W. R. (Org.) **Reflexões sobre língua(gem) em contextos de ensino**. Palmas: Editora Universitária - EduFT, 2024, p. 194-232.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: PLAGEDER, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge University Press, 2012.

LEFFA, V. J. **Linguística Aplicada**. 2021. (Vídeo). 11min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wdC\\_H4AEunI&t=0s](https://www.youtube.com/watch?v=wdC_H4AEunI&t=0s). Acesso em: 11 fev. 2024.

LEFFA, V. J.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F.; COSTA, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. 260p.

LEVI, R. Histórico dos Cursos Pré-Vestibulares: a luta pelo acesso ao Ensino Superior pela população negra. In: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). **Anais...** Minas Gerais. 2018.

Disponível em:  
[https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531060883\\_ARQUIVO Politicas\\_Publicas-22062018-FINAL.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531060883_ARQUIVO_Politicas_Publicas-22062018-FINAL.pdf). Acesso em: 10 jun. 2024.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 272p.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. (Org.) **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. pp 13-27.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. 160 p.

REGO, M. C. S.; COSTA, A. R. Narrativas transmidiáticas como tecnologias de ensino e aprendizagem de línguas: estado da arte em Linguística Aplicada. In: BONFIM, D. A.; SCHUTZ, J. A.; MAYER, L. (Org.) **Diálogos plurais em Educação**. Cruz Alta: Ilustração, 2020, p. 363-382.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/270>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos: escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, T. C. C. dos; MARTINS, L. A. R. Um retrato das práticas e formação dos segmentos diretivos numa escola inclusiva. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 2, p. 1-6, 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 31, p. 143-160, dez. 2002.

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



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)