



Um olhar sobre o uso de recursos digitais nas práticas de estudo de professores de línguas em formação: como aqueles que ensinam estão aprendendo?

Sarah da Silva Oliveira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3820-4645>

Rafael Vetromille-Castro²

 <https://orcid.org/0000-0003-3672-2390>

Resumo

O presente estudo buscou investigar quais recursos digitais os estudantes de cinco licenciaturas em Letras da universidade-sede utilizam ao estudar. Ainda, teve a intenção de verificar as motivações para o uso que fazem em seu processo de aprendizagem e formação docente, bem como a eventual utilização de TDICs em suas práticas docentes. A metodologia contou com um questionário em formato eletrônico contendo 21 questões fechadas. O questionário obteve 115 participações registradas, representando 22% do total de estudantes das licenciaturas em Letras da instituição. Os resultados demonstram as práticas de aprendizagem plurais dos futuros professores de línguas, além de elucidar uma miríade de recursos tecnológicos utilizados nas práticas de aprendizagem atuais.

Palavras-chave: Formação de professores. Recursos digitais. Aprendizagem de línguas. Práticas de estudo.

A look at the use of digital resources in the study practices of language teachers' education: how are those who teach learning?

Abstract

This study aimed to investigate which digital resources students from five undergraduate courses in Languages at the home university use when studying. Furthermore, it intended to verify the motivations for their use during the learning process and teacher training, as well as the possible use of DICTs in their teaching practices. The methodology included an electronic questionnaire containing 21 closed questions. The questionnaire received 115 registered participations, representing 22% of the total number of students enrolled for a degree in Languages at the institution. The results demonstrate the plurality of learning practices of future language teachers, as well as elucidating the myriads of technological resources used in current learning practices.

Keywords: Teacher education. Digital resources. Language learning. Study practices.

Introdução

Leffa (2006) afirma que, seja analógico ou digital, o ensino e aprendizagem de línguas sempre ocorreu pelo intermédio de algum instrumento tecnológico. Essas tecnologias, no entanto, nem sempre foram bem aceitas na sua introdução no âmbito escolar, e em certos casos, nem mesmo após anos de sua presença no local. Pode-se pensar, por exemplo, no uso de celular

¹ Instituto Federal Sul-rio-grandense, Bagé: saraholiveira@ifsul.edu.br.

² Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: vetromillecastro@gmail.com.

na sala de aula, situação que tramita da liberação à proibição a cada dia que passa. Em fevereiro de 2024, a Prefeitura do Rio de Janeiro proibiu o uso dos dispositivos nas escolas municipais, “dentro da sala de aula; fora da sala de aula quando houver explanação do professor e/ou realização de trabalhos individuais ou em grupo na unidade escolar; durante os intervalos, incluindo o recreio” (Rio de Janeiro, 2024). Há, como Paiva (2008) aponta, certa dualidade de valores dada às tecnologias, ora vista como *sagrada*, ora vista como *profana*, sobretudo no que se relaciona às TDICs.

A crescente influência das tecnologias na educação já era destacada no século passado por Lévy (1993), que ressaltou que a escrita, leitura e a aprendizagem estão, cada vez mais, sendo capturadas por meios tecnológicos que avançam a cada momento. Essas novas condições de estudo postulam maior envolvimento pessoal dos discentes em seus processos de aprendizagem, uma vez que permitem dinâmicas de aprendizagem mais autônomas. Consoante às ideias de Lévy, Kenski (2003) compreende que essas novas relações do aprendizado são passíveis de estabelecer diferentes dinâmicas socioeducacionais. Nesse sentido, há emergência de ambientes pessoais de aprendizagem, onde a autonomia e os letramentos dos estudantes configuram suas práticas de estudo.

Além disso, práticas emergentes ressaltam a natureza ubíqua da aprendizagem, uma vez que as práticas de estudo não estão mais limitados aos ambientes formais - como a escola ou a universidade -, mas se estendem aos variados ambientes informais nos quais os alunos se engajam nessas atividades (Santaella, 2010). Embora estejam familiarizados com o uso de tecnologias em sua aprendizagem, os estudantes de Letras precisam ter oportunidade para refletir sobre formas éticas e pedagogicamente adequadas de usar esses recursos. Torna-se necessário, portanto, ir além de um uso de tecnologias meramente instrumental, buscando meios de integrar as TDICs para o desenvolvimento da formação cidadã e da justiça social.

No entanto, as instituições de ensino precisam dar oportunidades para que os futuros professores possam refletir de forma crítica sobre a presença de tecnologias nas práticas educacionais. Nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de licenciatura em Letras da universidade-sede do presente estudo, não há disciplinas específicas que atrelem o uso das TDICs às práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Logo, surge a necessidade de estudos que verifiquem se e para quais propósitos aqueles que se tornarão educadores têm suas rotinas atravessadas por tecnologias digitais.

O presente estudo surgiu nesse contexto, buscando investigar o uso de recursos digitais nas práticas de estudo de educadores de línguas em formação. Partindo da hipótese de que os professores em formação lançam mão de inúmeros recursos digitais em seus momentos de estudo, este trabalho propõe-se a analisar o uso dessas tecnologias por estudantes de licenciaturas em Letras da universidade-sede.

Os objetivos específicos desta pesquisa envolvem, também, investigar quais ferramentas e plataformas digitais os estudantes utilizam em suas práticas de estudo, os motivos e benefícios percebidos por eles, bem como verificar se tecnologias digitais são incorporadas em suas práticas docentes. A pesquisa adota abordagem de caráter misto, combinando a aplicação de um questionário virtual a um método de análise baseado na perspectiva da análise de conteúdos de Soares (1999) e Bardin (2016).

Os resultados indicam que, embora os currículos dos cursos de Letras não ofereçam disciplinas específicas que vinculem o uso das TDICs às relações educacionais, os futuros professores fazem uso dessas tecnologias, tanto para aprendizagem quanto para ensino, demonstrando uma adaptação às demandas da sociedade contemporânea. Ainda, este estudo contribui para a ampliação, na área de formação de professores, do entendimento sobre o uso de plataformas e ferramentas virtuais³ na aprendizagem daqueles que também ensinam – como as inteligências artificiais e o TikTok –, oferecendo reflexões importantes para a prática educacional em um contexto cada vez mais permeado por aparatos tecnológicos. A seguir, abordamos a presença das TDICs no âmbito educacional e na formação de professores de línguas, apresentamos os dados coletados em mais detalhes e refletimos sobre os achados e suas implicações.

Tecnologias digitais e educação

Desde os primórdios da humanidade, utilizamos elementos encontrados na natureza para servir como um objeto passível de nos auxiliar em determinadas tarefas. No entanto, é somente com a transformação de um objeto em um instrumento, a partir de uma modificação até o seu melhor estado de uso, que há a concepção de uma tecnologia. Ao refletir sobre uma perspectiva

³ As plataformas digitais são sistemas virtuais que facilitam interações, transações e compartilhamento de informações entre usuários. As ferramentas virtuais, por sua vez, são utilitários específicos que auxiliam nas tarefas operacionais (parte de uma plataforma).

mais contemporânea de tecnologia, Peixoto e Araújo (2012) trazem duas visões sobre o termo: a primeira, entende a tecnologia enquanto um instrumento adaptável aos seres humanos; a segunda, refere-se à função da tecnologia de configurar as relações sociais e culturais de um determinado grupo, mudando progressivamente as dinâmicas de setores da sociedade, como por exemplo, o educacional.

Em seu livro que trata sobre as profundas mudanças educacionais a partir da presença do computador nesse âmbito, Valente (1999) alude à noção de que a inserção de uma nova tecnologia na sociedade suscita a presença de três sentimentos: ceticismo, indiferença ou otimismo. No que tange ao campo da educação, esses três posicionamentos fazem-se presentes desde a introdução de algumas tecnologias analógicas como, por exemplo, o livro didático. Paiva (2008, p. 2) entende que “o livro sofreu os mesmos problemas que hoje são trazidos pela introdução do computador em nossa sociedade”. Nesse sentido, nota-se certa dualidade de valores atrelada às tecnologias, ora vista como *sagrada*, ora vista como “*profana*, conforme exposto anteriormente. Nos dias de hoje, essa caracterização dúbia ainda é recorrente em nosso imaginário coletivo, sobretudo quando tratamos das TDICs.

Inicialmente, a presença de aparatos tecnológicos nas salas de aula restringia-se aos conhecimentos de informática e suas implicações para a inserção no mundo de trabalho (Cysneiros, 1999). No entanto, essa função primária dada à tecnologia nos espaços educacionais não ficou totalmente no passado. Ainda há forte vinculação do uso de tecnologias digitais às necessidades do mercado, enquanto o potencial dessas tecnologias de promover novas formas de aprendizagem e agência no mundo ficam em segundo plano.

Ao tratar das práticas mediadas por tecnologias no âmbito educacional atual, Rabello (2021) afirma que a internet, os dispositivos móveis e as plataformas virtuais expandiram consideravelmente o alcance da aprendizagem, uma vez que esses recursos proporcionaram novas maneiras de buscar e interagir com o conhecimento. Enquanto professores e alunos responsáveis por uma educação significativa, torna-se essencial que adotemos uma abordagem balanceada e ética em relação à integração da tecnologia com a educação.

A tecnologia por si só não é a solução mágica para as inúmeras problemáticas presentes nos espaços escolar e universitário. É imperativo que combinemos as inovações tecnológicas a metodologias pedagógicas variadas, seguida de reflexões críticas sobre seus impactos nas relações socioeducacionais. Garantir acesso equitativo às tecnologias e minimizar a exclusão

digital também são passos essenciais para estabelecer um espaço educacional inclusivo e transformador. Além disso, é preciso que consideremos outras formas de aprendizagem dos educandos, que não se limitam unicamente aos muros das escolas ou universidades.

A seguir, tratamos da presença das TDICs no ensino e na aprendizagem de línguas.

A presença das tecnologias digitais nas relações de ensino e aprendizagem de línguas

Desde as últimas décadas do século XX, as TDICs têm desempenhado papel fundamental na transformação das relações sociais, resultando em mudanças significativas em nossa maneira de pensar e agir. Atualmente, muitas das nossas interações diárias são intermediadas pelo uso da Internet, uma vez que vivemos em uma sociedade pós-industrial que se baseia no conceito de uma sociedade em rede (Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022).

No seu estudo sobre o histórico da aplicação de tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, Paiva (2008) ressalta que a introdução de recursos tecnológicos inovadores costuma suscitar, inicialmente, sentimento de rejeição ou incerteza. Somente após uma efetiva integração nas abordagens pedagógicas é que surgem indagações sobre a eficácia desses recursos nos ambientes de ensino e aprendizagem.

Reinders (2009, p. 29) traz a noção de que “um fator chave em qualquer tipo de inovação, relacionada ou não à inovação, é o quanto os professores se sentem confortáveis com ela e o quanto veem com clareza os benefícios das mudanças para o uso diário em sala de aula”. Nesse sentido, ao aliar o uso das tecnologias digitais a conceitos como os de Letramento Digital Crítico (Lankshear; Knobel, 2005; Monte Mór, 2011; Takaki, 2012; Ferreira; Takaki, 2013), Sabedoria Digital (Prensky, 2012) e o uso crítico e educacional das tecnologias digitais (Bax, 2011), é possível que o educador encontre formas alternativas e profícuas de planejar uma aula de línguas.

Contudo, Rabello (2021) entende que, para incorporar essas tecnologias de forma efetiva em uma aula, é necessário realizar uma transformação nas abordagens metodológicas e pedagógicas. Logo, não se resume apenas a utilizar essas tecnologias em métodos educacionais tradicionais, mas buscar abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem, utilizando as TDICs como ferramentas, com ênfase na centralidade do aluno e na promoção de uma aprendizagem significativa.

A distinção entre fins instrumentais e fins educacionais das tecnologias vai ao encontro das questões supramencionadas sobre o uso crítico das tecnologias. Entende-se, portanto, que o uso de aparatos tecnológicos deve ir além da mera transposição do quadro para o computador. Para um uso educacional desses recursos, é necessária a possibilidade do desenvolvimento linguístico voltado para a agência, a emancipação e a justiça social.

O senso crítico, ao lançar mão das mais diversas tecnologias digitais, é essencial para uma educação linguística ética na era da cibercultura. Entende-se, portanto, essa noção crítica dos usos das TDICs pela perspectiva do Letramento Digital Crítico, postulando a ideia de um sujeito crítico, autônomo e emancipado para as práticas digitais (Monte Mór, 2011). Takaki (2012) destaca a importância de um compromisso social no mundo virtual, uma vez que propicia a autoria e a coautoria do hiperleitor no desenvolvimento dos conhecimentos. A perspectiva dos letramentos críticos aplica-se, também, ao uso das inúmeras ferramentas digitais utilizadas na aprendizagem.

Pensando sobre o uso das tecnologias digitais na educação de forma mais abrangente, Moreira e Schlemmer (2020) apresentam um novo conceito e paradigma relacionados à educação digital, chamado de *onlife*. Essa noção refere-se à realidade atual dos indivíduos, cujas práticas se estabelecem tanto no âmbito presencial quanto no âmbito virtual. Essas duas realidades estão imbricadas em nossa sociedade contemporânea e englobam, por conseguinte, os professores de línguas em formação.

A formação dos professores de línguas para o uso das TDICs

Em uma sociedade marcada por constantes transformações tecnológicas, saber *ensinar* línguas não é - e nunca foi - a única competência exigida para a prática educacional. A educação linguística contemporânea precisa considerar as novas condições que compõem o ecossistema escolar: aprendizagem móvel (Braga, 2017; Sonogo; Behar, 2019), uso de redes sociais na aprendizagem (Porcino; Finardi, 2016; Paiva, 2016), uso de ferramentas digitais na aprendizagem (Rabello, 2021; Gomes Junior; Silva; Paiva, 2022), entre outras perspectivas emergentes.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco, 2023), tecnologias digitais atuam como um catalisador para a transformação das práticas educacionais, promovendo a criação de ambientes de aprendizagem mais flexíveis e colaborativos, o aprimoramento de práticas pedagógicas e o aprofundamento do conhecimento

dos professores. Essas condições modificam o que entendemos como formação discente e formação docente.

Diante dessas inúmeras demandas, é imprescindível que os professores de línguas em formação estejam a par das novas dinâmicas concernentes à relação entre sociedade e tecnologia. Há, nesse sentido, a necessidade de os futuros educadores integrarem as tecnologias digitais de forma adequada e ética em suas salas de aula, como apontam Marzari e Leffa (2013, p. 155):

Apropriar-se da tecnologia digital, mais especificamente das ferramentas da Web 2.0 e da internet, significa reconhecer ou identificar as inúmeras possibilidades existentes e saber fazer uso efetivo desses recursos, a fim de atender a um objetivo mais amplo (social, cultural, político, pedagógico, entre outros), que requer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ambiente diferenciado.

Contudo, alguns estudos demonstram a baixa presença de disciplinas voltadas ao uso de tecnologias nos currículos dos cursos de Letras (Melo, 2008; Silva; Silva, 2013; Quadrado; Rabello, 2021; 2022), condição que corrobora usos tecnológicos cada vez mais instrumentais. Em sua pesquisa realizada em 2008, Melo constatou que os cursos de Letras da universidade em pesquisada davam ênfase ao ensino da língua e da literatura. Há menção às tecnologias no documento, “mas seu foco é a relação com a tradução” (Melo, 2008, p. 170).

De forma semelhante, ao analisarmos os PPC dos cursos licenciatura em Letras universidade-sede da pesquisa, constatamos que eles proporcionam poucas *affordances*⁴ para a utilização das TDICs nas relações de ensino e aprendizagem. Embora os documentos das instituições não promovam a integração tecnológica na educação linguística, em um estudo sobre como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vislumbrando a utilização de recursos digitais nas disciplinas de línguas estrangeiras, Silva e Pacheco (2020, p. 15) evidenciam que “a previsão do uso de tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa foi verificada em diferentes eixos, competências e habilidades na BNCC”. Logo, observa-se a dissonância entre como os estudantes de Letras estão sendo formados para o uso das tecnologias e as competências que são exigidas para suas práticas docentes vindouras.

⁴ Van Lier (2010) define *affordance* enquanto a percepção de oportunidades para a ação no ambiente pelo intermédio de artefatos semióticos.

A formação tecnológica não deve, no entanto, se restringir unicamente à presença de disciplinas nos currículos. É importante que outras formas de desenvolver o letramento digital sejam levadas em consideração. Podemos pensar, por exemplo, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão, cujas dinâmicas (Exemplo: reuniões) podem propiciar *affordances* para discussões relativas aos usos criativos e críticos de aparatos digitais. Compartilhamos da visão de Rabello e Cardoso (2022, p. 229), de que as universidades precisam implementar ações variadas com foco na integração das TDICs nos seus mais diversos setores e que contemplem todo o currículo, “como política educacional e institucional de forma a disseminar o uso crítico e criativo das tecnologias apoiando a formação continuada do corpo docente e dos discentes, dos futuros professores”.

Outro cenário possível, ao qual nos detivemos nesta pesquisa, é considerar a realidade dos estudantes de Letras, uma vez que, a partir de suas experiências práticas mediadas pelas tecnologias digitais, os futuros educadores de línguas “desenvolvem suas competências e letramentos digitais, aprendendo a utilizar diferentes tecnologias para o ensino-aprendizagem” (Rabello, 2022, p. 17). Com isso, identificar e analisar quais recursos digitais os futuros professores de línguas lançam mão para aprender pode nos dar pistas se o uso das tecnologias é voltado mais para questões instrumentais ou tem foco no conteúdo da aprendizagem de línguas, propiciando aos formadores de professores reflexões sobre a educação linguística em uma era movida pelas tecnologias.

A seguir, explicitamos o trajeto metodológico do presente estudo.

Metodologia

A abordagem metodológica que foi utilizada para o desenvolvimento do presente estudo é de natureza mista. Paiva (2019, p. 13) define a pesquisa mista como aquela que “utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta dos dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado”. Para este estudo, utilizaremos o método de *survey online* e da análise interpretativa dos dados obtidos. O *survey online* é passível de gerar maior flexibilidade de respondentes, também é considerado um processo de baixo custo, como apontam Sue e Ritter (2007).

Paiva (2019) ainda chama a atenção para o fato de que, embora considerados de caráter quantitativo, os *surveys* podem demandar uma análise qualitativa, por possibilitar a interpretação

dos dados a partir da relação de teorias que os embasem. A análise de dados é de natureza interpretativa, uma vez que, se bem empregada, ela é passível de enriquecer a compreensão dos achados, levar a descobertas mais profundas e contribuir para uma visão mais completa do fenômeno que está sendo estudado. Nas perguntas propostas aos participantes, foram privilegiados aspectos relacionados aos discentes e à sua área de atuação, práticas de estudos, conhecimento sobre as TDICs, contato com as tecnologias durante a graduação, reflexão sobre os motivos de uso na aprendizagem, lugares nos quais as utilizam, entre outras questões.

Para melhor visualização das etapas metodológicas, esta seção está dividida em quatro subseções: a primeira, trata dos participantes; a segunda, do instrumento de coleta de dados utilizado para o desenvolvimento da pesquisa; e por fim, na última subseção, abordamos como os dados foram tratados e analisados.

Participantes

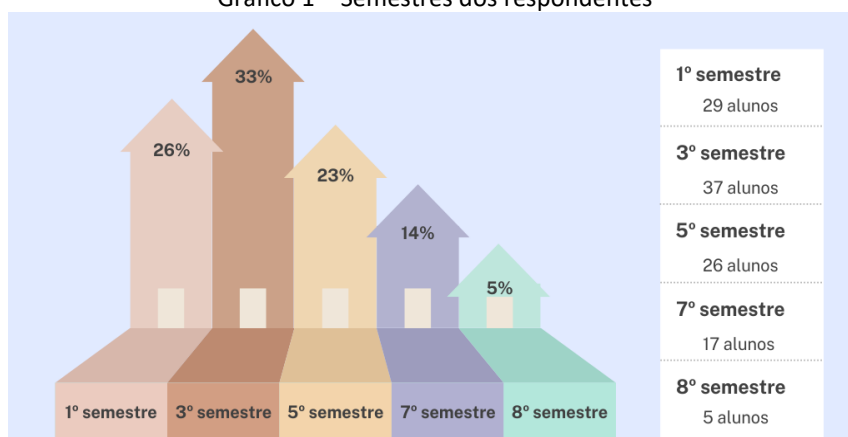
Os participantes que compõem esta pesquisa são discentes dos cursos de licenciatura em Letras da universidade-sede: Letras - Português; Letras - Português e Alemão; Letras - Português e Espanhol; Letras - Português e Francês; e Letras - Português e Inglês. Na instituição de ensino na qual o estudo foi desenvolvido, o número de alunos regulares matriculados nos cursos de graduação supramencionados, no período da realização das coletas de dados, era este:

1. Letras - Português: 187 alunos;
2. Letras - Português e Alemão: 45 alunos;
3. Letras - Português e Espanhol: 97 alunos;
4. Letras - Português e Francês: 70 alunos; e
5. Letras - Português e Inglês: 121 alunos.

De acordo com Leedy e Ormrod (2016), o percentual aceitável para participação em questionários on-line varia de 10 a 35% dos participantes aptos. Dos 520 alunos matriculados nessas licenciaturas, a atual pesquisa contou com 114 desses como respondentes válidos, correspondendo a 22% do número total de discentes.

Os participantes foram separados de acordo com o semestre ao qual estão vinculados, independentemente do curso em que estavam matriculados, como expresso no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Semestres dos respondentes



Fonte: autores.

A identificação semestral foi feita em uma das primeiras perguntas do questionário. Logo, o semestre com mais participantes foi o 3º (37 alunos); e o semestre com menos participantes foi o 8º (5 alunos). Informações específicas e mais aprofundadas sobre cada grupo são abordadas na seção de Resultados e Discussões deste artigo.

Instrumento de coleta de dados

O processo investigativo deste estudo ocorreu a partir de um questionário online, cuja criação foi realizada na plataforma virtual *RedCap*. O uso de formulários online permite que tanto os pesquisadores quanto os participantes tenham maior praticidade nas etapas da investigação, como destaca Mota:

A grande vantagem da utilização do formulário para a pesquisa, seja ela acadêmica ou de opinião, é a praticidade no processo de coleta das informações. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar [...] facilitando a análise dos dados (Mota, 2019, p. 373).

Embora alguns alunos pudessem não ter acesso à internet em suas residências, para este estudo, os estudantes foram convidados a responder o formulário no Laboratório de Línguas Estrangeiras, situado na universidade-sede da pesquisa. Logo, o uso do instrumento escolhido para este estudo não foi uma limitação.

O questionário foi composto por vinte e uma questões fechadas. As perguntas tiveram por intuito: (1) identificar o perfil socio acadêmico dos participantes; (2) identificar os motivos pelos quais os discentes utilizam tecnologias para estudar; (3) verificar quais são as plataformas virtuais ou sites que os alunos utilizam em suas práticas de estudo; (4) monitorar os ambientes físicos nos quais os alunos estudam; (5) investigar em quais disciplinas o uso das TDICs é mais frequentemente realizado para mediar o estudo; (6) entender se a pandemia suscitou maior utilização dos artefatos tecnológicos; e (7) analisar se existem disciplinas no currículo dos cursos de licenciatura em Letras que tratam do uso de tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas.

A seguir, descrevemos como os dados coletados no estudo foram tratados e analisados.

Tratamento e análise de dados

Para realizar a descrição, interpretação e comparação dos dados coletados, fizemos uma adaptação da perspectiva teórico-metodológica da análise de conteúdos, concebida enquanto “um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15). Para tal, lançamos mão das categorias propostas por Moraes (1999), também trazendo algumas reformulações para as etapas de análise. As mudanças foram realizadas por permitirem melhor adequação ao instrumento do presente estudo, um questionário virtual composto por questões fechadas. Descrevemos, abaixo, os passos realizados para a análise dos dados obtidos.

Preparação das informações

A preparação das informações consiste na identificação das diferentes amostras a serem analisadas, visando à estipulação dos dados mais relevantes, com base nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa. Além disso, os dados escolhidos precisam trazer elementos do campo investigado de maneira abrangente (Moraes, 1999).

O processo preparatório dos dados deste estudo iniciou pela revisão detalhada do questionário, identificando os principais temas dos grupos de perguntas e traçando paralelos com os objetivos que orientam a pesquisa. Após esse momento, os dados foram organizados em

um documento distinto no Google Planilhas, para a exploração e identificação de conteúdos de forma mais simplificada.

Por fim, a partir da exportação das respostas, foram criados gráficos que possibilitaram a observação de tendências e padrões, assim como o desenvolvimento de relações passíveis de aparecerem nas análises.

Categorização

Os dados advindos das perguntas foram categorizados de acordo com:

1. a licenciatura em Letras do respondente, podendo ser: *Português, Português e Alemão, Português e Espanhol, Português e Francês e Português e Inglês;*
2. o uso de tecnologias na prática de estudos: *se utilizam ou não TDICs para estudar e se consideram ou não que recursos digitais tragam benefícios durante seus processos de aprendizagem;*
3. as plataformas e ferramentas mais utilizadas para a prática de estudo, divididas em três subcategorias: *considerações sobre os recursos mais utilizados, o uso do TikTok na aprendizagem e o uso das inteligências artificiais enquanto prática emergente;*
4. os principais motivos para o uso de tecnologias nos estudos, podendo ser: *busca por formas de aprender um conteúdo, flexibilidade de tempo, acesso rápido à informação, familiaridade com o ambiente virtual, facilidade de aprendizagem por recursos multimodais e/ou maior autonomia para estudar o que quer; e*
5. as relações de uso de tecnologias na prática docente: *se já lecionam ou não lecionam, se utilizam ou não aparatos digitais em suas salas de aula e se acham que deveriam existir ou não disciplinas na universidade voltadas para o uso das TDICs.*

Interpretação dos dados

Após a categorização dos dados, iniciamos a interpretação dos resultados, definido como “um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo” (Moraes, 1999, p. 9). Nesse

momento, contando a manifestação de inferências, a mobilização de referenciais teóricos, relações entre dados e conexões com outros estudos da área, foi possível analisar e refletir sobre aspectos emergentes nas relações de tecnologias, aprendizagem e formação docente.

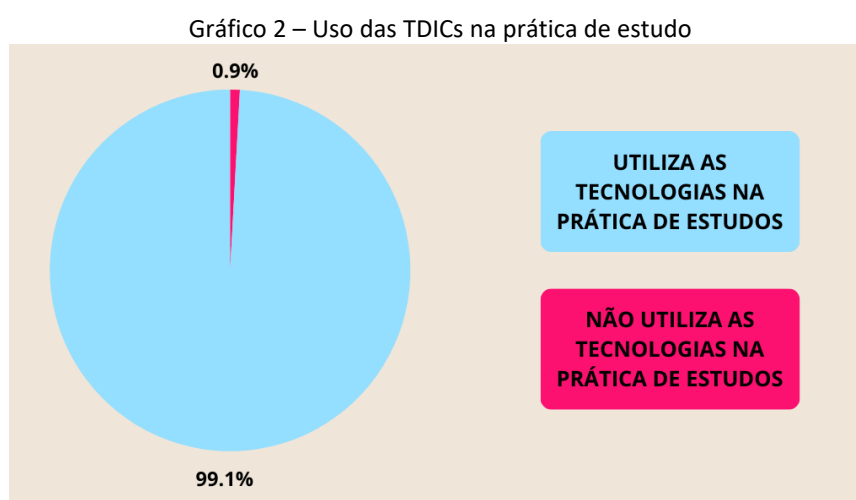
Embora se trate de uma pesquisa de caráter misto, entendemos, a partir das modificações realizadas, que a análise de conteúdo também pode servir como alternativa analítica para estudos que lançam mão de abordagens tanto qualitativas quanto quantitativas.

Assim, a partir das etapas metodológicas explicitadas, foram obtidos os resultados deste estudo, apresentados e discutidos a seguir.

Resultados e discussões

O uso de TDICs nas práticas de estudo

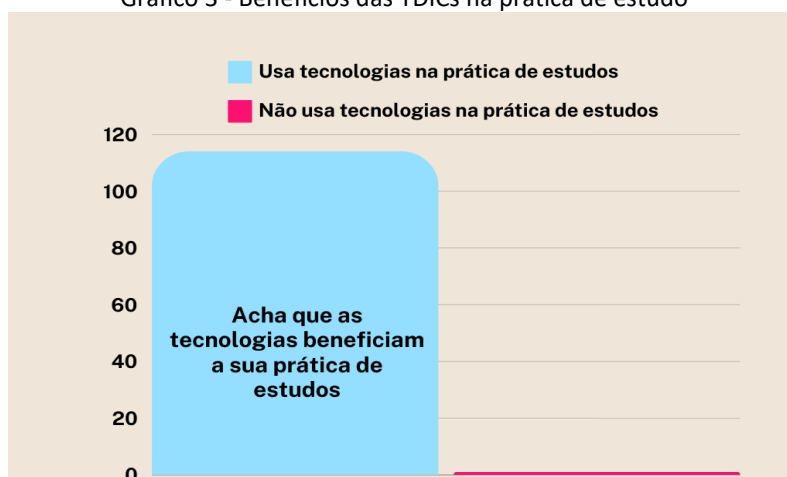
Iniciamos esta subseção apresentando os resultados referentes à utilização de TDICs na prática de estudo dos discentes.



Fonte: autores.

Pode-se observar, no gráfico acima, que a maioria dos alunos dos cursos de licenciatura em Letras (99,1%) utiliza tecnologias em suas práticas de estudo, enquanto apenas 0,9% desses estudantes não as utilizam. Esse resultado coaduna com a ideia de Lévy (1998), de que as novas maneiras de acesso à informação, proporcionadas pelos aparatos digitais, possibilitam novas formas de aprendizagem.

Gráfico 3 - Benefícios das TDICs na prática de estudo



Fonte: autores.

Dos discentes que responderam usar as TDICs para estudar, todos afirmaram que o uso desses artefatos traz benefícios para esse momento de aprendizagem. Esses dados podem indicar que tecnologias digitais desempenham papel importante na melhoria da eficiência, acessibilidade, organização ou qualidade geral das práticas de estudo dos futuros professores de línguas. Ademais, essa nova forma de aprender, possivelmente, integra as novas relações acadêmicas na atualidade.

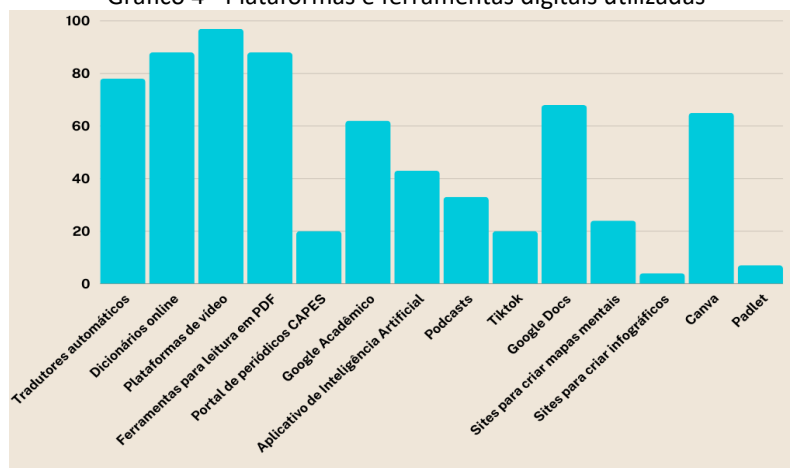
Embora o dado não especifique os tipos de benefícios mencionados, é razoável supor que os respondentes enxergam uma gama diversificada de vantagens nas tecnologias digitais, como acesso rápido à informação, flexibilidade de tempo, diferentes formas de aprender, entre outros motivos. Os possíveis motivos para o entendimento de que TDICs trazem benefícios à prática de estudos são expressos no gráfico 5.

A seguir tratamos, dos principais recursos digitais utilizados nas práticas de estudos dos respondentes.

Os recursos digitais utilizados nas práticas de estudo

Além dos questionamentos supracitados, os participantes também foram questionados sobre quais plataformas e ferramentas utilizam para a prática de estudo nos ambientes virtuais. O gráfico 4, presente na página seguinte, mostra os recursos mais presentes nos momentos de aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 4 - Plataformas e ferramentas digitais utilizadas



Fonte: autores.

Os participantes podiam marcar todas as opções que se aplicavam à sua realidade. A partir disso, as ferramentas e plataformas mais marcadas foram as plataformas de vídeo (85,8%), dicionários online (77,9%), ferramentas para leitura de textos em PDF (77,9%), tradutor automático (69%), Google Docs (60,2%), Canva (57,5%) e Google Acadêmico (54,9%).

Os dados acima mostram a alta presença dos dicionários on-line, plataformas de vídeos e tradutores automáticos na prática de estudos dos professores em formação. Essa relação de uso também aparece no estudo de Gomes Junior, Silva e Paiva (2022), sinalizando a forte presença de tais recursos na cultura de aprendizagem de línguas no Brasil. Observa-se, portanto, uma possível mudança no que concerne às práticas de desenvolvimento linguístico: o dicionário físico, artefato simbólico das aulas de línguas, pode ter dado vez aos dicionários virtuais e aos tradutores automáticos, estabelecendo uma relação provável com a rapidez na busca de informações possibilitada pelos recursos on-line, como é possível visualizar no próximo gráfico.

Além disso, os achados deste estudo podem revelar a possibilidade de novas formas de aprender um conteúdo, como também apresentado no gráfico 5. A partir do uso recorrente de plataformas de vídeos e do Google Acadêmico, os estudantes podem ter contatos com outras perspectivas e entendimentos sobre determinada temática. A partir da visualização de vídeos e/ou da leitura de textos que versam sobre certo conteúdo, além da possibilidade de regulação do seu tempo e de suas anotações, os futuros professores têm novas *affordances* para seus processos de aprendizagem.

Moran (2012, p. 3) afirma que algumas plataformas digitais são usadas pelos estudantes “para personalizar o processo de aprendizagem, para a elaboração de roteiros individuais, que os alunos podem acessar e estudar no seu ritmo”. Com isso, a presença do Google Docs e do Canva podem dar indícios de personalização de estudos feita pelos participantes. Essa última plataforma permite a criação de uma ampla variedade de conteúdos, como apresentações, mapas mentais, infográficos, entre outros. Embora seja mais conhecido pelo design, o Canva também pode ser usado de maneiras criativas para a prática de estudo, principalmente pela disposição de recursos multimodais. Esse ambiente digital permite, portanto, o desenvolvimento de resumos visuais, o design de cronograma de estudos, a criação de vídeos personalizados, a preparação de materiais de revisão por meio de mapas conceituais, entre outras diversas possibilidades.

Ainda, os dados apresentados no gráfico 4 evidenciam a forte presença, na prática de estudos, de ferramentas para leituras de textos em PDF. Isso pode refletir uma mudança na forma como os acadêmicos de Letras leem na atualidade, passando dos meios impressos aos meios digitais.

Ao analisar as plataformas e ferramentas utilizadas pelos respondentes, notamos duas modalidades de uso que ocorrem nas práticas de estudo: (a) um uso mais instrumental, de transposição, lançando mão de ferramentas que servem de *apoio* para determinada tarefa; e (b) um uso mais focado no conteúdo da aprendizagem, em plataformas que trazem explicações de inúmeros conteúdos e que possibilitam novas formas de aprender determinado tópico.

Identificamos um uso recorrente de ferramentas de uso instrumental, que servem como um *meio* para determinada tarefa (por exemplo, buscar em um dicionário on-line um termo não reconhecido ao assistir um vídeo no *YouTube*). Nessa categoria, foram elencadas as seguintes ferramentas: tradutores automáticos, dicionários virtuais, ferramentas de apoio à leitura de arquivos em PDF, IA (como o *Humata AI*, que faz resumos das principais ideias de um texto) e Google Docs. Os aplicativos com foco no conteúdo, por sua vez, aparecem em menor número. São exemplos deles: plataformas de vídeo, TikTok e *Podcasts*. Esses usos refletem a busca por conteúdos em diferentes modalidades, revelando que a aprendizagem já não se restringe aos ambientes formais de ensino.

O uso do TikTok na aprendizagem

Embora não tão recorrente, o uso do TikTok (18%) fez-se presente no momento de estudo dos discentes. Trata-se de uma plataforma de rede social chinesa lançada em meados da última década, cujas principais funções são a criação e o compartilhamento de vídeos curtos. Menezes e Francisco (2020) destacam o caráter prático da disposição dos conteúdos nessa rede social, fator que contribui para maior disseminação entre adolescentes e adultos. No ambiente do TikTok, é possível encontrar curiosidades e explicações sobre conteúdos de inúmeras áreas, de forma rápida e quase sempre criativa.

Mesmo que esse caráter prático e, por vezes, humorístico de tratar de um conteúdo presente nos vídeos chame a atenção dos estudantes, e conseqüentemente integre suas práticas de aprendizagem, um olhar atento é imprescindível na hora consumir essas mídias. Ideais errôneas e incompletas são divulgadas com frequência nessa plataforma, seja pelo fato de muitos daqueles que postam vídeos educacionais não terem formação na área específica, seja pela redução de aspectos complexos que são apresentados em apenas alguns segundos. Tais dinâmicas educacionais que envolvem o uso de redes sociais devem, também, ser instigadas a análises de forma crítica ao longo da graduação dos futuros educadores.

O uso do TikTok para estudo mostra como as plataformas de redes sociais estão sendo integradas na aprendizagem cada vez mais e são passíveis de expandir o conhecimento dentro da sala de aula, como afirmam Silva e Serafim (2016). Os professores em formação estão explorando essas plataformas para encontrar informações que auxiliem em sua aprendizagem, além de elas disponibilizarem vídeos curtos e ilustrativos sobre uma miríade de assuntos. Logo, esse fator pode dar aos alunos uma sensação de acesso rápido às informações, como destacado no gráfico 5.

O uso de inteligências artificiais enquanto prática emergente

O uso de inteligências artificiais (38,1%) também englobou a prática de estudo de alguns respondentes. No tocante às práticas educacionais, um estudo sobre a percepção e a avaliação de professores sobre o uso IA em suas práticas pedagógicas revelou a possível relação entre professor e máquina (Pereira; Lehmann; Oliveira, 2021). Esses professores têm o entendimento

de que “a flexibilidade e a capacidade de adaptação constituem o cerne da resposta aos desafios que vão enfrentar no próximo futuro; e que as competências transversais são a base dessa flexibilidade e dessa capacidade adaptativa” (Pereira; Lehmann; Oliveira 2021, p. 994). No entanto, essa prática requer uma postura ética e reflexiva frente à nova tecnologia: é imprescindível que questões como autoria, plágio, segurança virtual e curadoria sejam discutidas para o desenvolvimento de uma educação digital nas aulas de línguas.

Uma das inteligências artificiais mais comentadas no momento é o ChatGPT. Essa IA é uma aplicação de Aprendizado Profundo (*Deep Learning*) que se concentra no processamento de linguagem natural. A partir de um vasto banco de dados, ele é capaz de produzir respostas quase sempre coerentes e relevantes para perguntas e comandos feitos pelos usuários. Além do ChatGPT, outras plataformas de IA podem contribuir para a aprendizagem dos professores em formação. Um exemplo é a plataforma Humata AI, que possibilita a leitura e resumo de artigos, além de responder perguntas sobre o texto. O Humata pode contribuir para a testagem de hipóteses após a leitura do texto, bem como a criação de resumo de alguns conceitos antes da leitura.

Silveira e Vieira Junior (2019) entendem que, hoje em dia, educadores podem lançar mão de inúmeros recursos digitais nas práticas educacionais no intuito de auxiliar a aprendizagem e o ensino. Nas práticas de estudo, IAs podem auxiliar na organização da aprendizagem de uma forma mais personalizada. Além disso, essas ferramentas podem atuar enquanto assistentes virtuais, elaborando perguntas de revisão para uma avaliação, por exemplo. Embora possam servir de apoio no momento de aprender, é importante salientar que utilizar as IAs para tais fins envolve responsabilidades ética e profissional, bem como o uso crítico, coerente e consistente de atividades pedagógicas mediadas pelo uso dessas ferramentas.

O uso crítico, coerente e consistente dessas plataformas na aprendizagem traduz-se em uma prática responsável que reconhece as potencialidades e as limitações dessas ferramentas. Ademais, implica utilizá-las de forma consciente, alinhada aos objetivos pedagógicos das disciplinas estudadas, com acompanhamento e avaliação constante das respostas das IAs. Para tanto, é fundamental a formação (inicial ou continuada) dos estudantes de Letras, o apoio institucional e o desenvolvimento da educação digital juntos a esses educandos. Neste sentido, assim como o uso de plataformas digitais que já estão presentes nas relações de ensino e aprendizagem de línguas, como o Kahoot, Google Jamboard e o Padlet (Rabello, 2021), as IAs

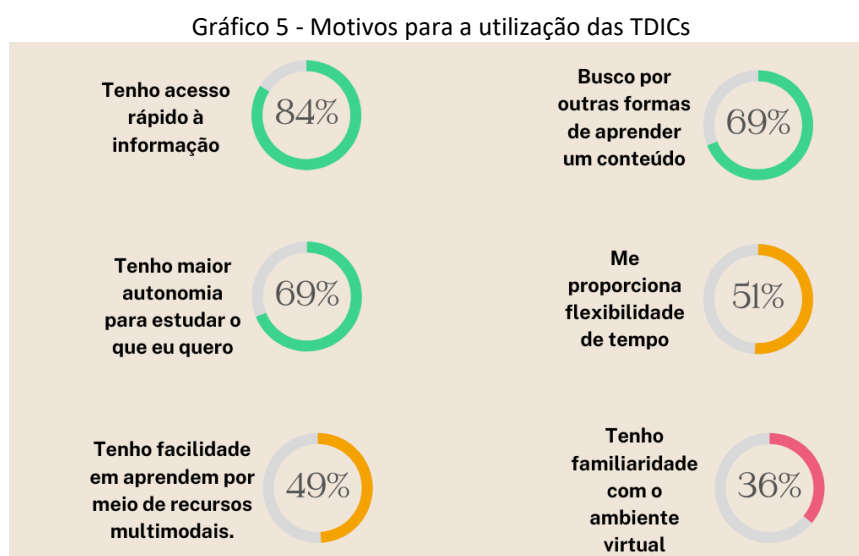
também podem auxiliar no desenvolvimento de uma educação linguística atenta às novas relações ciberculturais.

A seguir, buscamos entender as razões pelas quais os estudantes de Letras lançam mão de artefatos digitais durante seus estudos.

Por que os estudantes utilizam TDICs?

As TDICs podem ser utilizadas na aprendizagem por diversas finalidades. Sonogo e Behar (2015, p. 525) destacam “a conectividade, portabilidade, flexibilidade, autonomia dos estudantes e novas formas de comunicação e interação durante e para realização das atividades” enquanto algumas das razões para a utilização de tecnologias digitais na aprendizagem.

Abaixo, apresentamos o gráfico que expressa os principais motivos de uso dos participantes dessa pesquisa.



Fonte: autores.

Nessa parte do questionário, os respondentes deviam marcar os motivos de uso das TDICs nos estudos. Dos participantes 84% responderam que usam esses artefatos porque têm acesso rápido às informações; 69% para buscar outras formas de aprender; 69%, também, por ter maior autonomia para estudar o que deseja; 51% porque o uso das TDICs proporciona maior flexibilidade de tempo; 49% por apresentarem facilidade em aprender por meio de recursos multimodais; e 36% porque têm familiaridade com o ambiente virtual.

O acesso rápido à informação pode estar relacionado à alta utilização de dispositivos digitais móveis. Ademais, pode estar atrelado à aprendizagem em redes sociais digitais, como o TikTok, apresentada no gráfico 4. A busca por formas distintas de aprender um conteúdo é passível de explicar o uso recorrente de plataformas de vídeos, assim como dar indícios de que ambientes informais de aprendizagem estão ganhando espaço na vida acadêmica dos respondentes. Todavia, menos da metade dos participantes afirma utilizar os aparatos digitais por ter facilidade em aprender por meio de recursos multimodais.

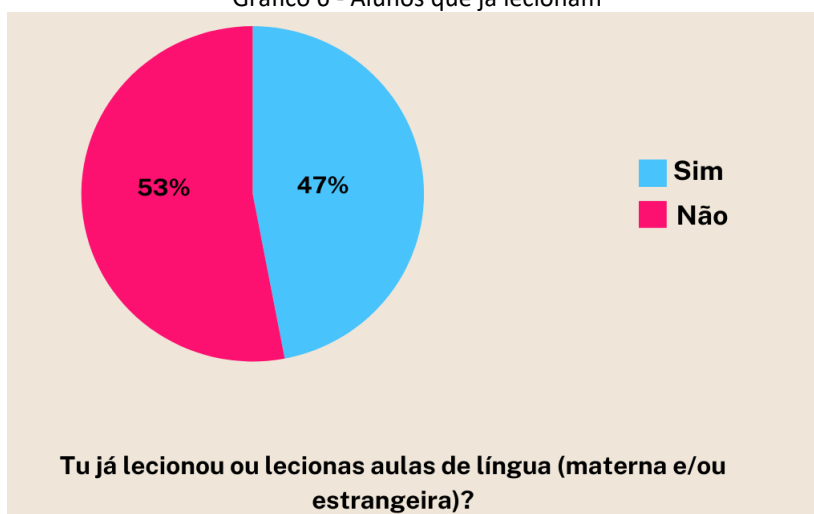
Barbosa (2012) demonstra, em seu estudo, que os inúmeros ambientes virtuais propiciam aprendizagem autônoma dos indivíduos. Na presente pesquisa, grande parte dos discentes respondeu utilizar as TDICs por possibilitarem autonomia de estudo e flexibilidade do tempo. No entanto, salientamos que essa autonomia e flexibilidade não são garantias de que os estudantes façam uso ético e crítico desses recursos, tampouco de que esses alunos tenham uma aprendizagem significativa a partir da interação com as tecnologias.

Mesmo utilizando uma ampla variedade de recursos digitais, pelos mais diversos motivos, somente 25% dos alunos respondeu que utiliza as TDICs porque têm familiaridade com o ambiente virtual. Esse dado pode refletir uma lacuna na formação de professores de línguas, referente à reflexão sobre tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas.

O uso de TDICs na prática docente

Embora o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) das licenciaturas em Letras não contemple disciplinas que tratem da utilização de tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de línguas, vislumbramos, também, analisar, nesta pesquisa, o seguinte aspecto: verificar se os alunos que já estão em contato com a sala de aula utilizam tecnologia em suas práticas de ensino. Abaixo, apresentamos o percentual de discentes que já desenvolvem práticas docentes:

Gráfico 6 - Alunos que já lecionam

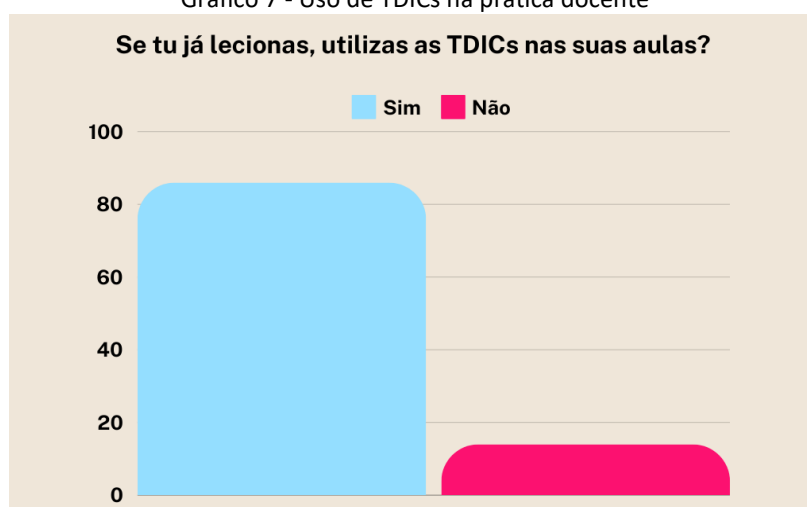


Fonte: autores.

Dos futuros professores de línguas, 47% responderam já ter lecionado ou estar lecionando aulas de língua - seja a materna, seja a estrangeira. É esperado que os alunos iniciem suas práticas docentes a partir do 5º semestre - período no qual os estágios iniciam. Ainda, é importante salientar que muitos estudantes já iniciam seus contatos com a docência desde os primeiros semestres dos cursos de Letras, uma vez que podem integrar projetos de ensino ou extensão, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Não obstante essa idealização, 53% dos informantes afirmaram nunca ter lecionado.

O gráfico 7 ilustra a relação do uso de TDICs nas salas de aula dos discentes que lecionam ou já lecionaram.

Gráfico 7 - Uso de TDICs na prática docente



Fonte: autores.

Daqueles que já ensinam, 82% afirmaram que utilizam recursos digitais em seus ambientes pedagógicos. Logo, embora os futuros professores de línguas não estejam sendo formados para usar TDICs em suas práticas de ensino, eles o fazem. Da mesma maneira, lançam mão de tecnologias digitais para suas práticas de estudo.

No entanto, a utilização desses artefatos não reflete necessariamente um desenvolvimento pleno das habilidades digitais, uma vez que esses professores não discutem esses aspectos em suas respectivas licenciaturas. É imprescindível que, além de suas experiências individuais com TDICs, os futuros professores possam entender as implicações dos ambientes virtuais, sabendo lidar de forma ética, crítica e responsável com esses meios. Assim, poderão levar essas perspectivas para suas futuras turmas, desenvolvendo letramentos digitais críticos ao passo que constroem cidadãos conscientes e socialmente engajados.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar e refletir sobre os variados usos de tecnologias digitais nas práticas de estudo de professores de Letras em formação de uma universidade do Rio Grande do Sul. Além do objetivo primário, foi realizada uma investigação sobre os motivos que levam os futuros professores a lançarem mão de TDICs quando aprendem, seguida de uma breve análise do uso de recursos digitais nas práticas docentes dos respondentes.

Dessa forma, a partir de reformulações feitas na análise de conteúdo de Bardin (2016) e das modificações de categorias propostas por Moraes (1999), foi desenvolvido um método próprio que nos permitiu realizar o processo analítico-interpretativo dos dados advindos do questionário virtual. Ao longo do percurso de análise, foi possível observar que os futuros professores de línguas utilizam uma série de plataformas e ferramentas em seus momentos de estudo. Na aprendizagem do grupo em questão, destacou-se o uso frequente de elementos que compõem a cultura de aprendizagem de línguas no Brasil, como tradutores automáticos e dicionários on-line, demonstrando uma possível passagem do uso físico desses últimos ao meio virtual.

Além disso, a recorrente utilização de plataformas de vídeos e do Google Acadêmico demonstram a vontade dos estudantes em buscarem outras formas de aprender determinados

conteúdos. Percebeu-se, também, que os graduandos lançam mão do Canva e do Google Docs, o que sugere a personalização da aprendizagem, fator passível de contribuir para a autonomia e a criatividade desses indivíduos. Ainda, constatou-se o uso recorrente de plataformas e ferramentas de caráter instrumental/de transposição em detrimento daquelas mais focadas em conteúdos.

Embora não fossem utilizados por muitos estudantes, os resultados destacaram duas temáticas emergentes nas relações de aprendizagem: os usos do TikTok e das ferramentas de IA. Essas novas dinâmicas de estudo trazem à tona a importância de discutir criticamente sobre usos éticos e adequados dessas tecnologias, bem como possibilitar que os licenciandos que as utilizam possam refletir sobre como usá-las (ou não) em suas salas de aula.

Ainda que utilizem diversas TDICs pelos mais variados motivos, apenas um quarto dos respondentes afirmou que as usa porque tem familiaridade com o ambiente virtual. Por outro lado, todos os participantes que lecionam ou que já lecionaram afirmam fazer uso de recursos digitais em suas práticas docentes.

As questões mencionadas acima definem os perfis dos novos professores de línguas, que têm suas vidas atravessadas pelas tecnologias digitais, inclusive quando estão aprendendo. Outrossim, os resultados demonstram uma lacuna nos cursos de Letras no que concerne à formação de professores para o uso de tecnologias, como diversos estudos já vêm mostrando ao longo das décadas (Melo, 2008; Silva; Silva, 2013; Rabello, 2021; 2022).

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Edições 70, 2016.

BAX, S. Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, Luton, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011. DOI: <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040101>.

BRAGA, J. C. F. English language teaching on the wings of mobility: a study on the affordances of mobile learning in classroom practice. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (Orgs.). *Inspiring Insights from an English Teaching Scene*. Belo Horizonte: CEI-Curso de Especialização em Ensino de Inglês, 2017. p. 149-171.

CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa*, UNIDADES – LIDIE, v. 12 n. 1, p. 11-24, 1999.

FERREIRA, G.; TAKAKI, N. H. Letramento digital crítico nas aulas de inglês em comunidade indígena. *Web-Revista Discursividade: estudos linguísticos*, v. II, p. 83-103, 2013.

GOMES JÚNIOR, R.C.; SILVA, L. O.; PAIVA, V. L. M. O. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. *Texto Livre*, v. 15, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38008>.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, v. 4, n. 10, p. 1-10, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies*. Changing Knowledge and classroom learning. UK: Open University, 2005.

LEEDY, P. D.; ORMROD, J. E. *Practical research: Planning and design*. Boston: Pearson. 2016.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARZARI, G. Q.; LEFFA, V. J. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2013. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v2.n2.a1816>.

MELO, G. C. V. de. Formandos de Letras e as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação. *Anais. II Encontro Nacional sobre Hipertexto*, 2008, Fortaleza. Caderno de Resumos, 2008.

MENEZES, S. K. de O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 985–1012, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.985>.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local. In: MACIELI, R. F.; ARAUJO, V, A. (Orgs.). *Formação de professores de Línguas: expandindo perspectivas*. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, J. *Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora*. Atualização do texto Tecnologias no Ensino e Aprendizagem Inovadoras do livro *A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/revufg.v20.63438>.

MOTA, J. da S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. *Humanidades & Inovação*, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Facebook: um estado atrator na internet. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Wilson (Orgs.). *Redes Sociais e ensino de língua o que temos de aprender*. São Paulo: Parábola, 2016. p. 65-80

PAIVA, V. L. M. de O. *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*. 1. ed. São Paulo: Parábola, v. 1, 2019.

PAIVA, V. L. M. de O. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 3 dez. 2025.

PAIVA, V. L. M. de O. *Uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*, 2008.

PEIXOTO, J; ARAÚJO, C. H. *Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo*. *Educ. Soc.*, v. 33, n. 118, p. 253-268, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de WebQuest. *ANTARES: Letras E Humanidades*, v. 8 n. 15, 144–166, 2016.

PRENSKY, M. *Brain gain: Technology and the quest for digital wisdom*. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2012.

RABELLO, C. R. L. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. *Ilha do Desterro* (UFSC), v. 74, p. 67-90, 2021.

RABELLO, C. R. L. Tecnologia, ensino de línguas e pandemia: passado, presente e futuro. *Línguas & Ensino*, v. 3, p. 11-32, 2022.

REINDERS, H. Technology and second language teacher education. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 230–237.

RIO DE JANEIRO. *Decreto Nº 53918 de 1º de fevereiro de 2024*. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/42/2024/02/DECRETO-RIO-No-53918-DE-1o-DE-FEVEREIRO-DE-2024.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. *ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP*, v. 2, p. 17-22, 2010.

SILVA, S. R. da; PACHECO, C. A. Currículo do Ensino de Língua Inglesa e uso de tecnologias digitais previstos na BNCC. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, n. 14, p. e3046047, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993046>.

SILVA, F. S.; SERAFIM, M. L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, R. P. et al. (Orgs.). *Teorias e práticas em tecnologias educacionais* [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 67-98.

SILVA, C. V.; SILVA, M. G. S. *A inserção das novas tecnologias no currículo do curso de letras, nas modalidades Ead e Presencial*. 19º CIEAD. Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC-BA. *Anais [...]* Itabuna, Bahia, Brasil, 2013.

SILVEIRA A. C. J.; VIEIRA JUNIOR, N. A inteligência artificial na educação: utilizações e possibilidades. *Revista Intertérios*, v.5, n.8. Caruaru: UFRPE, 2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, p. 143-160, 1999.

SONEGO, A. H.; BEHAR, P. A. M-learning: o uso de dispositivos móveis por uma geração conectada. *Educação*, v. 42, n. 3, p. 525-534, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.3.32203>.

SUE, V. M.; RITTER, L. A. *Conducting online surveys*. Los Angeles: Sage, 2007.

TAKAKI, N. H. *Letramentos na sociedade digital: navegar é e não é preciso*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Paris, UNESCO, 2023.

VALENTE, J. A. Informática na Educação: uma questão técnica ou pedagógica? *Pátio: Revista Pedagógica*, Artes Médicas Sul, Porto Alegre, v. 3, n. 9, p. 20-23, 1999.

VAN LIER, L. The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, v. 3, p. 2-6, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.005>.

Submetido: 22.09.2024.

Aprovado: 14.08. 2025.