

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEdu-UCS
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CRISTIANO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DIGITAIS: A CULTURA DIGITAL
NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS
DO RIO GRANDE DO SUL**

**CAXIAS DO SUL – RS
2025**

CRISTIANO DA SILVA

**FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE EM TEMPOS DIGITAIS: A CULTURA DIGITAL
NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS
DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Pescador

**CAXIAS DO SUL
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

S586f Silva, Cristiano da

Formação inicial docente em tempos digitais [recurso eletrônico] : a cultura digital no currículo dos cursos de Letras das instituições públicas do Rio Grande do Sul / Cristiano da Silva. – 2025.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Cristina Maria Pescador.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Professores - Formação. 2. Inovações educacionais. 3. Estudantes universitários. 4. Universidades e faculdades - Currículos. 5. Currículos - Avaliação. I. Pescador, Cristina Maria, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.011.3-051

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

“Formação Inicial Docente em tempos digitais: A Cultura Digital no currículo dos cursos Letras das Instituições Públicas do Rio Grande do Sul”

Cristiano da Silva

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagens, Tecnologias e Inclusão.

Caxias do Sul, 26 de agosto de 2025.

Profa. Dra. Cristina Maria Pescador (presidente - PPGEdu/UCS)

Profa. Dra. Cristiane Backes Welter (PPGEdu/UCS)

Profa. Dra. Samira Dall Agnol (PPGLet/UCS)

Prof. Dr. Daniel de Queiroz Lopes (PPGIE/CINTED/UFRGS)

AGRADECIMENTOS

À minha mãe (vó), pelo amor e apoio incondicionais, por me ensinar desde de muito cedo que estudar era importante, o que não foi possível para ela quando estava em idade escolar.

À minha orientadora, Cristina Maria Pescador, pela generosidade e paciência, pelas indicações de caminhos para a pesquisa e pelas palavras de motivação e encorajamento.

Aos meus professores e professoras, da Educação Básica ao Mestrado, que acreditaram em mim e no meu potencial como aprendiz e pesquisador.

Aos docentes, Cristiane Backes Welter, Daniel de Queiroz Lopes e Samira Dall Agnol, por terem aceitado o convite para compor a banca avaliadora e tecer contribuições para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados.

Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado com palavras gentis de motivação e apoio.

Aos meus queridos colegas de mestrado com os quais compartilhei minha vida pessoal e acadêmica desde o início dessa jornada.

A todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar a esta etapa, meus mais sinceros agradecimentos!

RESUMO

O avanço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) tem reconfigurado os modos de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, exigindo da formação inicial docente novas competências e perspectivas críticas. Diante disso, esta dissertação, vinculada ao PPGEdU/UCS, linha de pesquisa Processos Educacionais, Linguagens, Tecnologias e Inclusão, teve como objetivo analisar de que forma os cursos de licenciatura em Letras (Português e Língua Estrangeira) de instituições públicas do Rio Grande do Sul têm incorporado, em seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), temáticas relacionadas às TDICs, à cultura digital e à formação crítica para o exercício da docência no contexto contemporâneo. O corpus da pesquisa foi composto por PPCs de 11 instituições públicas de ensino superior, os quais foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), com base em categorias e subcategorias fundamentadas teoricamente. As unidades de sentido foram organizadas em cinco redes de significação: (1) Concepções de Formação Docente na Era Digital; (2) TDICs e Inovação Pedagógica no Currículo Formativo; (3) TDICs, Justiça Social e Cidadania Digital; (4) Multiletramentos e a Ampliação das Práticas de Linguagem na Formação Docente; e (5) Articulação entre Políticas Educacionais, Currículo e Tecnologias. Os resultados evidenciam que as instituições investigadas incorporam de forma desigual as temáticas centrais da pesquisa, sendo mais recorrente o uso das tecnologias como ferramentas metodológicas, em detrimento de abordagens críticas, reflexivas e formativas sobre a cultura digital. Constatou-se também a presença do currículo oculto como espaço de potencial formativo, embora não intencionalmente explorado. A pesquisa contribui para o debate sobre a formação docente na era digital, ao evidenciar lacunas, avanços e possibilidades de ressignificação dos currículos de licenciatura, em diálogo com as demandas da educação contemporânea.

Palavras-chave: formação inicial de professores; tecnologias digitais; currículo; cultura digital.

ABSTRACT

The advancement of Digital Information and Communication Technologies (DICT) has reconfigured the ways of teaching, learning, and interacting with knowledge, requiring new skills and critical perspectives from pre-service teacher training. In view of this, this dissertation, linked to PPGEduc/UCS, research line Educational Processes, Languages, Technologies, and Inclusion, aimed to analyze how undergraduate courses in Languages (Portuguese and Foreign Languages) at public institutions in Rio Grande do Sul have incorporated in their Course Pedagogical Projects (PPCs), themes related to TDICs, digital culture, and critical training for teaching in the contemporary context. The research corpus consisted of PPCs from 11 public higher education institutions, which were analyzed using Discursive Textual Analysis (ATD), based on theoretically grounded categories and subcategories. The units of meaning were organized into five networks of meaning: (1) Conceptions of Teacher Training in the Digital Age; (2) TDICs and Pedagogical Innovation in the Training Curriculum; (3) TDICs, Social Justice, and Digital Citizenship; (4) Multiliteracies and the Expansion of Language Practices in Teacher Training; and (5) Articulation between Educational Policies, Curriculum, and Technologies. The results show that the institutions investigated incorporate the central themes of the research unevenly, with the use of technologies as methodological tools being more recurrent, to the detriment of critical, reflective, and formative approaches to digital culture. The presence of the hidden curriculum as a space for formative potential was also noted, although it was not intentionally explored. The research contributes to the debate on teacher training in the digital age by highlighting gaps, advances, and possibilities for reframing undergraduate curricula in dialogue with the demands of contemporary education.

Keywords: pre-service teacher education; digital technologies; curriculum; digital culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Busca de dissertações na plataforma BDTD	19
Figura 2 - Busca por teses na plataforma BDTD	20
Figura 3 - Busca por trabalhos correlatos na plataforma SCiELO	20
Figura 4 - Busca por trabalhos correlatos na plataforma SCiELO com a abertura dos descritores.....	21
Figura 5 - Nuvem de palavras-chaves que constituem as dissertações e teses	29
Figura 6 - Redes de Significação - Formação docente e TDICs no curso de Letras	68

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados de busca nas plataformas digitais	22
Quadro 2 - Dissertações correlatas ao tema desta pesquisa	22
Quadro 3 - Teses correlatas ao tema desta pesquisa	24
Quadro 4 - Ano de conclusão dos trabalhos correlatos	30
Quadro 5 - Parâmetros de Análise Curricular: TDICs e formação em cultura digital na licenciatura em Letras	65
Quadro 6 - Nome dos cursos de Letras por Instituição de Ensino Superior (IES)....	67
Quadro 7 - Resumo das unidades de sentido e suas categorias	70
Quadro 8 - Exemplos de unidades de sentido da rede de significação 1.....	73
Quadro 9 - Exemplos de unidades de sentido da rede de significação 2	75
Quadro 10 - Exemplos de unidades de sentido da rede de significação 3	77
Quadro 11 - Exemplos de unidades de sentido da rede de significação 4	80
Quadro 12 - Exemplos de unidades de sentido da rede de significação 5	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Licenciaturas analisada nas dissertações e teses selecionadas.....	25
Gráfico 2 - Dissertações e teses selecionadas por federação.....	26
Gráfico 3 - Pesquisas desenvolvidas em instituições públicas ou particulares	27
Gráfico 4 - Pesquisas desenvolvidas em instituições públicas estaduais ou federais	28
Gráfico 5 - Distribuição das unidades de sentido por rede de significação	72

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Comum de Formação de Professores
BNCC	Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica
CE	Critérios de Exclusão
CD	Compact Disc
CI	Critérios de Inclusão
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DVD	Digital Video Disc
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IA	Inteligência Artificial
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação
OECD	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Política Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TDIC-EDU	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	18
2.1 ESTUDOS CORRELATOS E RELEVÂNCIA.....	18
2.1.1 Formação inicial de professores e a cultura digital.....	28
2.1.2 Relevância.....	30
2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS...	33
2.3 CIBERCULTURA, CIBERESPAÇO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	35
2.4 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, TDICS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	38
2.5 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO SOBRE LETRAMENTO E PRÁTICAS MULTIMODAIS	40
2.6 CURRÍCULO, CURRÍCULO OCULTO E AS TDICS NA FORMAÇÃO DOCENTE	43
2.7 DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	44
2.7.1 A BNCC e a cultura digital na formação docente	44
2.7.2 Diretrizes curriculares nacionais e a BNCC para a formação inicial de professores para a educação básica	46
2.7.3 DCNs para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica	48
2.7.3.1 Contrastes entre os pareceres CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024.....	55
2.7.4 Política nacional de educação digital (PNED)	56
2.7.5 Centro de inovação para a educação brasileira (CIEB)	57
2.7.6 Competências digitais docentes e as diretrizes da UNESCO	59
3 METODOLOGIA.....	61
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	61
3.2 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS	63
3.2.1 Caminho de construção das categorias	64
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	67
4.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA (IN)VISIBILIDADE DAS TDCS E DA CULTURA DIGITAL NOS CURRÍCULOS DE LETRAS	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90

1 INTRODUÇÃO

Os primeiros recursos digitais começaram a ganhar popularidade no Brasil durante a minha pré-adolescência e adolescência nos anos 90. Desde então, desenvolvi especial interesse por cada novo recurso digital que surgia. Nesse período, muitos adultos da época demonstravam receio em utilizar esses dispositivos, pois, temendo danificá-los, preferiam ignorar a sua existência. Como pré-adolescente e adolescente curioso, precisei ir além do “não mexa aí que vai estragar”. Decidi arriscar, mexi e, para a minha surpresa, aprendi a usá-los sem que houvesse danos.

Foi um período de profundas mudanças: transitei do curso de datilografia para os de digitação e informática; do curso de tipografia (tecnologia gráfica da época) para as artes gráficas em computadores; das fitas cassetes de música e filmes para os CDs e DVDs; dos disquetes para os pen drives e cartões de memórias; da internet discada para a banda larga; das cartas para os e-mails, telefonemas; dos telefones residenciais para os celulares que possibilitaram a comunicação através de mensagens de texto, vídeo chamadas e o surgimento de aplicativos de música, bancos, redes sociais e uma infinidade de outras possibilidades; das pesquisas em enciclopédias para os sites de busca; entre tantas outras transformações que não pararam de surgir desde então. À medida que esses dispositivos passaram a moldar nosso cotidiano e nossa maneira de viver, tornei-me cada vez mais um ser digital.

Essa relação com as tecnologias não foi diferente quando comecei a trabalhar como secretário de escola e, posteriormente, como docente. Sempre busquei adotar em minhas aulas os recursos digitais que chegavam às escolas. Meus colegas mais experientes hesitavam em usá-los por receio e, quando o faziam, frequentemente me procuravam para resolver os problemas que surgiam.

Minha formação acadêmica inicial, em Letras - Português e Inglês, foi predominantemente teórica. Pouco se discutia sobre a escola e suas rotinas, sobre estratégias para ensinar o conteúdo de forma significativa ou sobre como enfrentar o trabalho exaustivo com muitas turmas, alunos e horas de trabalho. Ao retornar à escola como professor, percebi que minhas referências para iniciar a carreira eram baseadas em memórias das aulas dos meus antigos professores e não no que aprendi na graduação. Reproduzia o modo de ensinar dos meus professores

universitários, priorizando a teoria em detrimento do sentido prático do conteúdo para os estudantes.

A especialização realizada entre 2015 e 2016 na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), na área de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC-EDU), ampliou minha compreensão sobre o impacto das tecnologias digitais no ambiente escolar. Textos da época apontavam dificuldades enfrentadas por professores experientes ao tentar integrar recursos digitais à prática pedagógica. Muitos estudos alertavam para a distância entre a linguagem da escola e a dos estudantes. As apostas, então, recaíam sobre a formação continuada como solução para atualizar os docentes.

Contudo, ainda em 2025, observa-se a recorrência de estudos que apostam quase exclusivamente na formação continuada como estratégia para suprir as lacunas formativas. Tal constatação instigou o presente estudo: até que ponto os cursos de licenciatura têm se responsabilizado por oferecer uma formação inicial que contemple a Cultura Digital como componente transversal? Como os currículos desses cursos têm incorporado as demandas de uma sociedade altamente digitalizada e as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores (DCNs)?

Dessa forma, o problema de pesquisa que orienta esta investigação é: quais foram as adaptações ocorridas ao longo dos últimos anos nos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa, oferecidos pelos institutos de ensino e universidades públicas, localizados no estado do Rio Grande do Sul, a fim de atender às diretrizes curriculares atuais presentes na Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) e na Base Nacional Comum Currículo (BNCC) para a educação básica e preparar melhor seus estudantes para as demandas da Cultura Digital e do uso de tecnologias nas práticas da sala de aula?

O objetivo geral é verificar a presença da Cultura Digital nos currículos de formação inicial de professores de Letras/Português-Inglês, buscando compreender como os institutos de ensino e universidades públicas do RS estão adaptando seus currículos para atender às demandas contemporâneas de uma sociedade cada vez mais digitalizada, da BNC-Formação e BNCC, a fim de preparar melhor seus licenciandos para o uso pedagógico de tecnologias digitais nas práticas de sala de aula. Para isso, os objetivos específicos são: (1) Construir referencial teórico sobre o

surgimento das tecnologias digitais e suas influências no cotidiano das pessoas e dos diversos setores da sociedade, em especial na educação e na formação inicial de professores. Inclui-se nesse referencial teórico a cultura digital, a relação dos estudantes com esses recursos digitais e as consequências que eles exercem em suas vidas, bem como um estudo detalhado dos documentos oficiais BNC-Formação e a BNCC, no que diz respeito à formação inicial docente; e (2) analisar, nos dados obtidos, quais foram as adaptações que os currículos de licenciatura em Letras receberam a fim de oferecerem aos seus licenciandos uma formação geral e pedagógica em cultura digital e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem com seus futuros estudantes.

Nesse processo investigativo, serão analisadas questões como: (a) Quantas disciplinas contemplam a Cultura Digital de forma transversal? (b) Existem disciplinas específicas voltadas à formação de competências digitais previstas na BNCC (Computação e Programação, Pensamento Computacional e Cultura e Mundo Digital)? (c) O perfil do egresso está em consonância com as competências previstas nos documentos oficiais?

A pesquisa foi motivada por experiências profissionais e acadêmicas do autor, que atua na educação básica e possui formação continuada na área das tecnologias educacionais. Observações pessoais sobre a dissociação entre teoria e prática na graduação e a frequente ausência de discussões sobre a Cultura Digital na formação inicial alimentaram os questionamentos que deram origem à investigação.

Acredita-se que uma aproximação maior entre os currículos dos cursos de formação de professores e a realidade das escolas, especialmente quanto ao uso das TDICs, pode contribuir para uma formação mais coerente e responsiva. Isso se justifica pelo protagonismo das tecnologias na vida dos estudantes e pela necessidade de uma formação consistente em Cultura Digital.

O estudo se ancora nos marcos normativos da educação nacional, como as Resoluções n.º 2, do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior (CNE/CP n.º 2/2019 - BNC-Formação), a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 que complementou e revogou a n.º 2 e a BNCC, que apontam para a importância do uso crítico e responsável das tecnologias digitais na educação. As diretrizes enfatizam que o conhecimento específico deve estar articulado com os saberes pedagógicos, considerando os sujeitos, suas trajetórias e contextos.

Dessa forma, este estudo se propõe a analisar os currículos de cursos de Letras - Português e Inglês - dos institutos de ensino e das universidades públicas do RS, à luz da BNCC, da BNC-Formação e do referencial teórico deste estudo, a fim de verificar se as adaptações realizadas são suficientes para promover uma formação pedagógica em Cultura Digital. A abordagem teórica mobiliza autores como Lévy, Castells, Lemos, Moran, Kenski, Pimenta, Gatti, Silva, Leffa, Paiva, entre outros, bem como documentos do CIEB e diretrizes curriculares nacionais. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa e documental, com caráter exploratório.

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, está vinculado à linha de pesquisa “Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão”, sob orientação da Professora Doutora Cristina Maria Pescador. O estudo vincula-se ao projeto de pesquisa *RedimPratEdu - Redimensionamento das práticas educativas no contexto da cidadania e educação digital: um estudo de caso baseado em experiências digitais com professores*.

Esta dissertação está organizada em 5 capítulos, além das seções de referências, apêndices e anexos, os quais foram concebidos de forma a refletir a progressão lógica do processo investigativo e a coerência interna entre as partes da pesquisa. Cada capítulo foi estruturado com vistas a responder ao problema central da investigação: em que medida os cursos de licenciatura em Letras – Línguas Portuguesa e estrangeira, ofertados por institutos de ensino e universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, têm integrado as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas propostas formativas, à luz das demandas contemporâneas por uma formação docente em Cultura Digital.

O primeiro capítulo inicia-se com essa introdução que inclui uma breve contextualização pessoal e acadêmica sobre a origem do interesse pela temática investigada, com ênfase nas inquietações quanto à situação atual da formação inicial docente diante da incorporação das TDICs. Em seguida, são apresentados o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, finalizando com a citação dos principais autores e documentos oficiais que dialogam com as temáticas de nossa pesquisa.

No segundo capítulo, é desenvolvido o arcabouço teórico que fundamenta as análises empreendidas nos capítulos posteriores. Iniciamos com uma síntese da Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre estudos recentes relacionados à

temática central do trabalho. Essa revisão oferece um panorama do que já foi produzido nos últimos anos sobre o tema, evidenciando lacunas e justificando a relevância da pesquisa. Essa parte encerra-se com uma reflexão crítica sobre a importância da investigação para o campo educacional contemporâneo, destacando sua contribuição para o debate sobre políticas de formação inicial e currículo.

Seguimos com a construção teórica que parte da compreensão de que a história da educação é indissociável da história da humanidade, e que as TDICs emergem como resposta à necessidade fundamental de convivência, comunicação e construção coletiva de conhecimento. A seguir, são aprofundados os conceitos de Cibercultura e Ciberespaço, com base nos estudos de Lévy e outros autores, evidenciando suas implicações para os processos educativos.

Na sequência, discute-se a importância das TDICs na educação contemporânea, suas potencialidades transformadoras e seus impactos na formação inicial de professores. Este debate é ampliado com a introdução dos conceitos de Cultura Digital, Letramento Digital, Multiletramentos e Currículo, os quais são essenciais para repensar a prática pedagógica em contextos digitais e fomentar nos estudantes habilidades críticas, éticas e criativas no uso das tecnologias.

O capítulo finaliza com a análise dos documentos oficiais que orientam a política educacional brasileira, tais como a BNCC e a BNC-Formação, entre outros normativos que influenciam a organização curricular dos cursos de licenciatura. Tais documentos são mobilizados com o objetivo de verificar o alinhamento (ou ausência dele) entre os currículos analisados e as diretrizes nacionais para a formação docente em cultura digital.

No terceiro capítulo, descreve-se detalhadamente o itinerário metodológico da pesquisa, que se caracteriza como um estudo qualitativo, documental e exploratório (Mattar; Ramos, 2021; Sampieri et al., 2013; Lüdke; André, 2020). São expostos os procedimentos de levantamento, seleção e análise dos dados, com destaque para os critérios utilizados na construção dos parâmetros analíticos aplicados aos currículos. A análise documental, conforme fundamentada em autores como Phillips (1974) e Guba e Lincoln (1981), é justificada como técnica adequada para examinar os documentos institucionais que compõem o objeto de estudo, tais como matrizes curriculares, ementas e programas de ensino.

No quarto capítulo, são apresentados os dados obtidos e realizada sua análise, conforme os parâmetros definidos na metodologia. A exposição inicia-se

com um levantamento quantitativo descritivo, que identifica os cursos de licenciatura presenciais em Letras – Português e Inglês – ofertados pelos institutos de ensino e universidades públicas do Rio Grande do Sul. Em virtude da diversidade de nomenclaturas adotadas pelas instituições, também foram consideradas as variações dos cursos, como Letras – Português; Letras – Inglês; Letras – Português e Espanhol; e Letras – Línguas Adicionais (Inglês e Espanhol).

Em seguida, desenvolve-se a análise qualitativa, por meio do exame individual dos documentos de cada curso, a partir dos critérios estabelecidos. A discussão busca interpretar os dados à luz do referencial teórico, apontando avanços, ausências e contradições nas propostas curriculares, sobretudo no que tange à formação para a atuação docente com uso crítico das TDICs. O capítulo encerra-se com uma síntese interpretativa dos resultados, que prepara o terreno para as considerações finais da pesquisa.

O quinto capítulo reúne as considerações finais do estudo, sintetizando os principais achados da investigação e suas implicações para a formação docente no cenário atual. Discutem-se os limites e potencialidades da pesquisa, e propõem-se perspectivas para estudos futuros, com base nas lacunas e nas demandas identificadas ao longo do percurso investigativo.

A dissertação é finalizada com a apresentação das referências bibliográficas utilizadas, elaboradas segundo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A fundamentação teórica desta pesquisa configura-se como um panorama estruturado que evidencia a relação entre os principais conceitos explorados ao longo deste capítulo e o objeto de estudo da presente investigação. Essa base conceitual é fundamental para compreender os fenômenos investigados e sustentar a análise dos dados coletados, estabelecendo conexões claras entre teoria e prática.

Neste capítulo, serão apresentados os conceitos-chave que fundamentam a análise, especialmente aqueles relacionados às TDICs, Cultura Digital, Letramento Digital, Multiletramentos e suas implicações para a formação inicial de professores no contexto educacional contemporâneo. A escolha desses conceitos se justifica pela necessidade de compreender, de forma ampla e crítica, os desafios e possibilidades que emergem da integração das tecnologias digitais nos currículos de cursos de licenciatura em Letras.

Dessa forma, o referencial teórico não apenas embasa a pesquisa, mas também orienta o desenvolvimento dos parâmetros de análise curricular e contribui para a reflexão sobre as transformações necessárias na formação docente, considerando as demandas sociais, culturais e tecnológicas do século XXI.

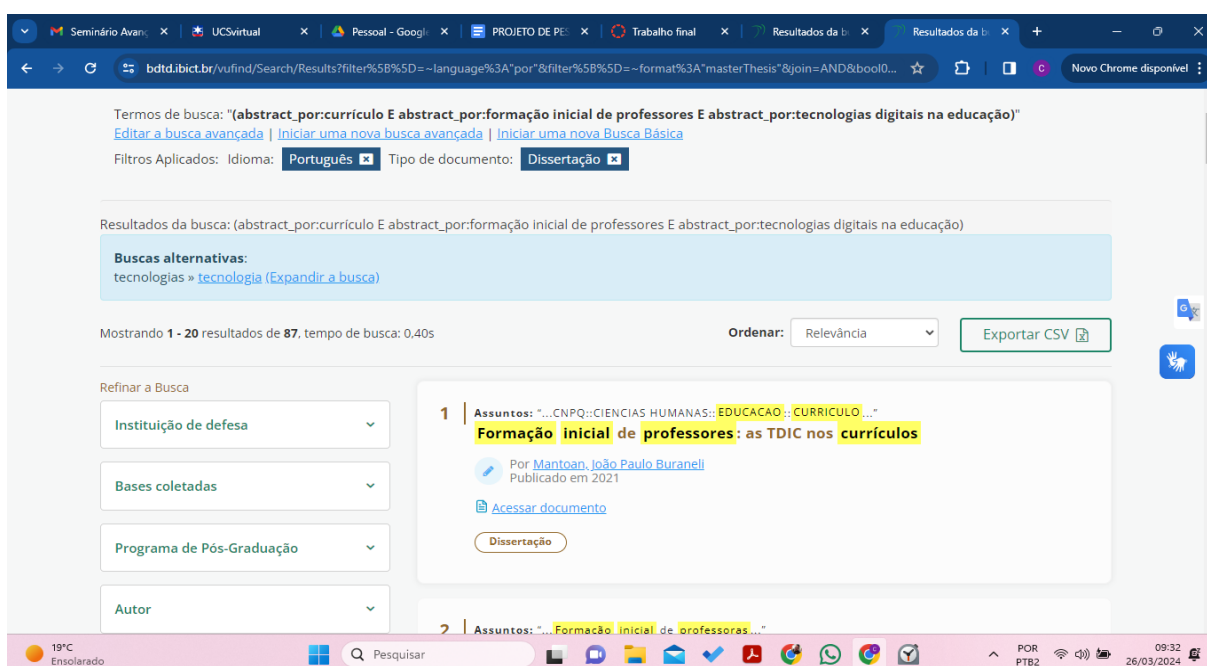
2.1 ESTUDOS CORRELATOS E RELEVÂNCIA

Este subcapítulo foi construído inicialmente como subsídio por ocasião da escrita do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, com o intuito de identificar os estudos em desenvolvimento, os procedimentos empregados e as lacunas existentes na discussão. Esse processo representa um momento crucial e reflexivo na produção de uma pesquisa, estimulando a ponderação sobre a escolha do tema e sua relevância social e acadêmica. Além disso, delimita um recorte específico dentro de uma área de conhecimento e busca compreender os principais resultados de pesquisas existentes. Dessa maneira, o pesquisador pode analisar lacunas e áreas ainda não exploradas, proporcionando a base para a proposição de novas investigações.

Para dar início a essa investigação, elaboramos duas questões centrais. A primeira consistiu no problema de pesquisa que norteia este projeto: Quais foram as adaptações ocorridas nos cursos superiores de formação inicial de professores, a fim de oferecerem aos seus discentes o desenvolvimento de um conjunto de habilidades em cultura digital, capazes de tornar competente o futuro professor para desenvolver essas mesmas habilidades com seus alunos da educação básica? E a segunda buscou organizar o quadro teórico que fundamenta o estudo: Quais são as referências sobre o tema?

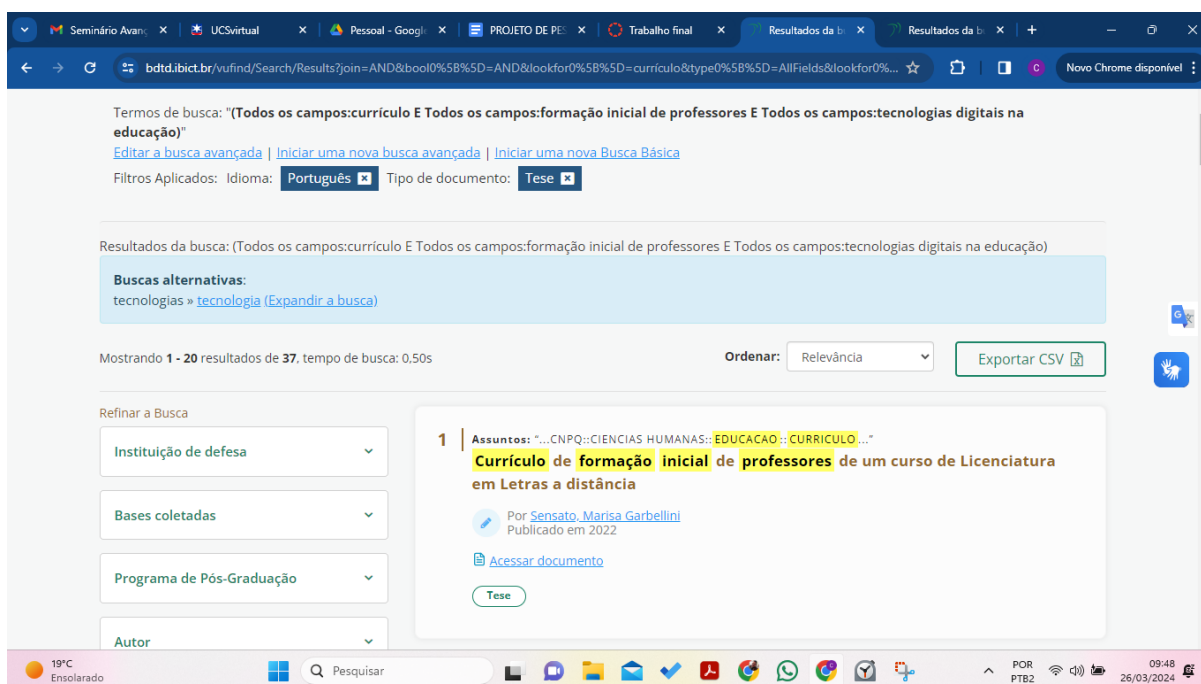
O processo de seleção das dissertações e teses (estudo primário) aconteceu em 2 etapas. Na primeira etapa, realizamos uma busca a partir de combinações dos descritores “currículo”, “formação inicial de professores” e “tecnologias digitais na educação” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e na plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Delimitamos a busca desses descritores apenas nos resumos de dissertações e teses escritas em português, sem predeterminação temporal, o que resultou em 84 dissertações e 37 teses na BDTD, como evidenciam as Figuras 1 e 2, respectivamente. Observou-se que a busca realizada na Plataforma SciELO apresentou zero resultados, embora tenha sido feita com os mesmos descritores e combinações usados para o levantamento das dissertações e teses na BDTD, como demonstra a Figura 3.

Figura 1 - Busca de dissertações na plataforma BDTD



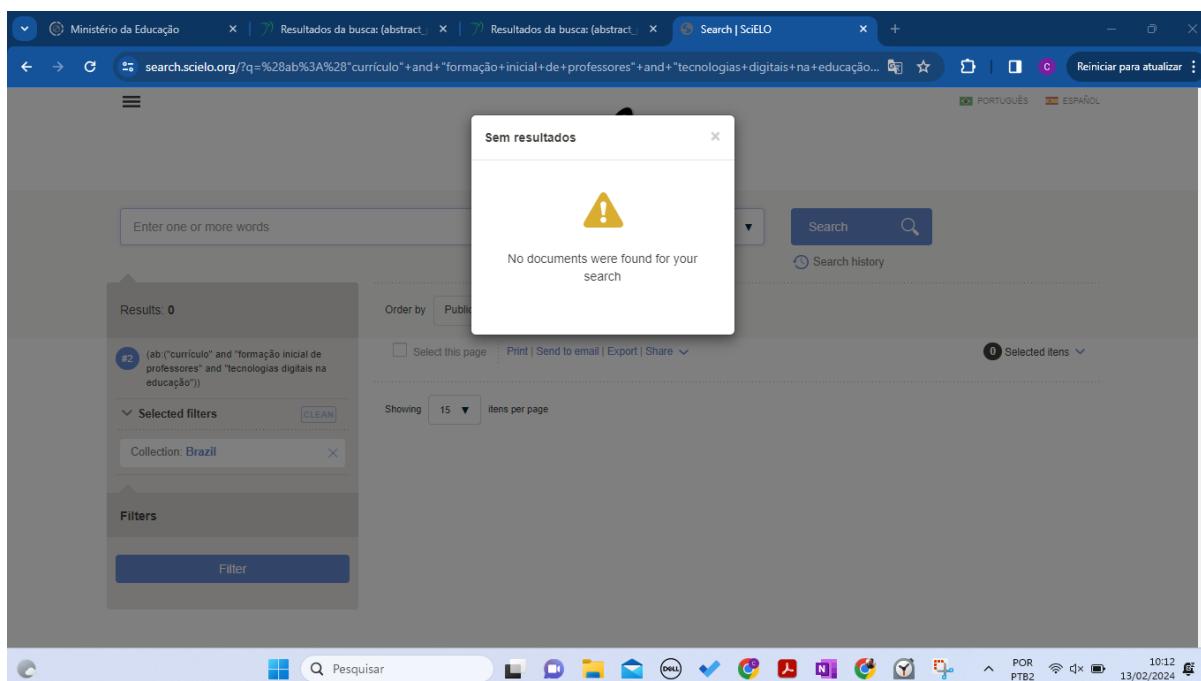
Fonte: Dados da pesquisa inseridos pelo autor na plataforma BDTD.

Figura 2 - Busca por teses na plataforma BDTD



Fonte: Dados da pesquisa inseridos pelo autor na plataforma BDTD

Figura 3 - Busca por trabalhos correlatos na plataforma SciELO

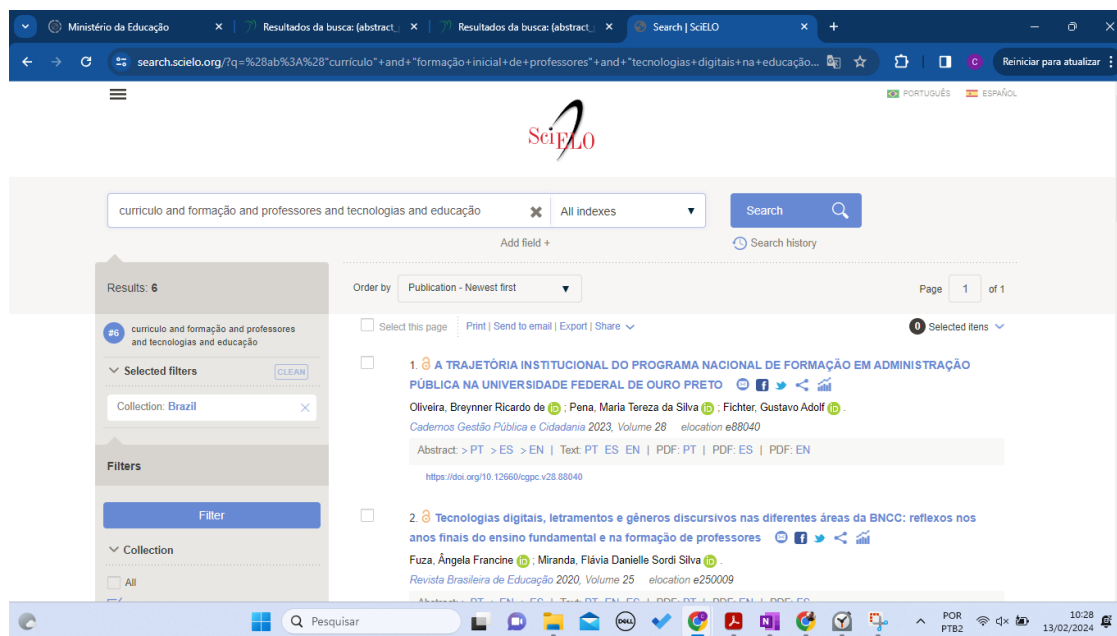


Fonte: Dados da pesquisa inseridos pelo autor na plataforma SciELO.

Diante dessa apuração, procuramos abrir os descritores utilizados na plataforma BDTD a fim de possibilitar a busca por trabalhos minimamente relacionados ao tema desta pesquisa na plataforma SciELO. Desse modo,

utilizamos os descritores da seguinte forma: “currículo” and “formação” and “professores” and “tecnologias” and “educação” e obtivemos 6 resultados, como demonstra a Figura 4.

Figura 4 - Busca por trabalhos correlatos na plataforma SciELO com a abertura dos descritores.



Fonte: Dados da pesquisa inseridos pelo autor na plataforma Scielo.

Na segunda etapa, consideramos a leitura do título, das palavras-chave, do resumo e elencamos critérios de inclusão **(CI)** e exclusão **(CE)**, os quais foram:

(CI1) dissertações e teses diretamente relacionadas à formação inicial de professores;

(CI2) visualização do texto completo das publicações selecionadas;

(CI3) dissertações com dados construídos a partir dos currículos, ementas e perfil do egresso obtidos junto aos cursos de formação de professores de instituições de ensino superior.

(CE1) dissertações de mestrados profissionais construídas a partir de relatos dos discentes e egressos, após participação de alguma disciplina ou curso de extensão ministrados pelo pesquisador;

(CE2) dissertações em que os descritores de busca não eram abordados em seus resumos;

(CE3) títulos repetidos nas plataformas analisadas.

Considerando os indicadores mencionados anteriormente, obtivemos a seleção de 17 dissertações e 7 teses disponíveis na BDTD e 0 na Scielo, totalizando 24 trabalhos selecionados. O quadro 1 sintetiza as duas etapas do processo de seleção das dissertações.

Quadro 1 - Resultados de busca nas plataformas digitais

Fonte	Período da busca	Dissertações, teses e/ou artigos Etapa 1	Dissertações, teses e/ou artigos Etapa 2	Total de Dissertações Teses e/ou artigos excluídos
BDTD	Janeiro 2024	119	24	95
Scielo	Fevereiro 2024	6	0	6
Total		125	24	101

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

As pesquisas selecionadas para essa análise, conforme apresentadas nos quadros 2 e 3, estão separadas por base de dados com identificação pelos códigos BDTD + o nº da dissertação no quadro 1 e BDTD + o nº da tese no quadro 2 (ordem em que apareceu na pesquisa) para a Base Nacional de Teses e Dissertações e SCI + nº do artigo no quadro 1 (pela ordem em que apareceu na pesquisa) para a base Scielo. Essa organização possibilita localizar a referência completa de cada dissertação bem como o link para acesso ao texto.

Quadro 2 - Dissertações correlatas ao tema desta pesquisa

Base	Dissertações localizadas na base analisada
BDTD1	Mantoan, João Paulo Buraneli. Formação inicial de professores: as TDIC nos currículos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24002 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD2	REIS, Mary Soares de Almeida Reis. O professor de língua inglesa e sua relação com as tecnologias de informação e comunicação (TDIC) : uma análise do projeto pedagógico de letras da Universidade Estadual de Goiás - Campus São Miguel do Araguaia. 2017. 117 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2017.. Disponível em: http://www.bdtb.ueg.br/handle/tede/941 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD3	LOPES, Rosemara Perpetua. Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das Universidades Estaduais Paulistas. 2010. 224 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92296 . Acesso em: 09 fev. 2024

BDTD4	MARTINS, Keissy Carla Oliveira. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as relações entre a formação inicial e as práticas pedagógicas de professores de física. 2023. 225 f. Dissertação (mestrado) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5567 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD5	Silva, Selma Colonna de Oliveira. Formação inicial de professores e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: busca de padrões orientadores. 2014. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16156 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD6	Marques, Fabrício Rodrigo. Formação inicial para o uso de TDIC em educação: análise da experiência do curso de Pedagogia da PUCSP. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10247 . Acesso em 09 fev. 2024.
BDTD7	Almeida, Amanda Miranda e. Formação docente, TDIC e novas qualificações no capitalismo contemporâneo: uma análise do papel desempenhado pelo Banco Mundial na formação docente inicial na USP e Unicamp. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKFN8 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD8	Silva, Marcela Souza. Perspectivas de licenciandos em matemática em relação a utilização das tecnologias digitais na educação básica. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/193460 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD9	SANTA ROSA, Josefa Risomar Oliveira. Formação docente frente às tecnologias digitais da informação e da comunicação: o caso dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Sergipe – Campus São Cristóvão. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11832 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD10	FARIA, A. V. de. Educação especial inclusiva: uso de recursos educacionais digitais nas salas multifuncionais. 2019. 200 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/37077 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD11	Colling, Juliane. Perspectivas de articulação dos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e do conteúdo na formação inicial de professores de matemática. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1668 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD12	BEZERRA, Marcelo dos Santos. Formação para o uso das TDIC em cursos de licenciatura da área das ciências da natureza da Universidade Federal De Sergipe, Campus Professor Alberto Carvalho - Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2022. Disponível em: http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17664 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD13	MARFIM, Lucas. Sociedade informacional entre demandas e contradições: os limites e as potencialidades para integrar as Tecnologias da Informação e Comunicação às práticas educativas na formação inicial do pedagogo - Estudo de caso junto aos licenciandos da Universidade Federal de São Paulo. 2017. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017. Disponível em: http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50215 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD14	SILVA, Judith Ferreira da. Formação de professores para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos cursos de pedagogia em Campo Grande - MS: marginalização ou inclusão. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2835 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD15	RIBEIRO, Mariana Henrichs. Práticas de letramento digital na formação de professores: Um desafio contemporâneo. 2012. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em:

	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2046 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD16	SANTOS, Mayara de Miranda. A recontextualização de textos das diretrizes curriculares nacionais para os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática no Piauí. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/1484 . Acesso em: 09 fev. 2024.
BDTD17	PESSOA, Francisco Nunes. O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (TPACK): análise do projeto pedagógico do curso de licenciatura com habilitação em pedagogia da UNIVESP. 2020. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/ . Acesso em: 09 fev. 2024.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

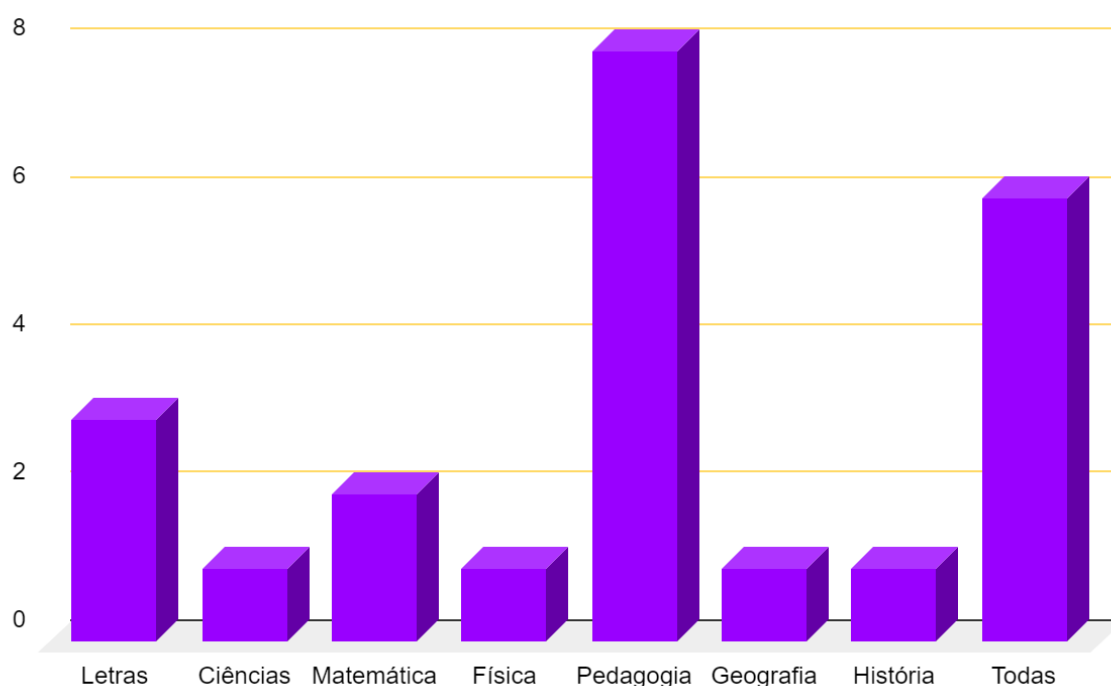
Quadro 3 - Teses correlatas ao tema desta pesquisa

Base	Teses localizadas na base analisada
BDTD18	SENSATO, Marisa Garbellini. Currículo de formação inicial de professores de um curso de Licenciatura em Letras a distância. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/27803 . Acesso em: 01 abr. 2024.
BDTD19	DALLA NORA, Márcia. Formação inicial de professores de Matemática no âmbito das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDICS. 2020 Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2020. Disponível em: http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9513 . Acesso em: 01 abr. 2024.
BDTD20	LOPES, Rosemara Perpetua. Formação para uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas licenciaturas das Universidades Estaduais Paulistas. 2010. 224 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92296 . Acesso em: 09 fev. 2024
BDTD21	CUNHA, Valeska Guimarães Rezende da. Formação de professores de História em cursos de Licenciatura a distância: um estudo nas IES Uniube e Unimontes. 2014. 296 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13682 . Acesso em: 01 abr. 2024.
BDTD22	MARCON, Karina. A inclusão digital na formação inicial de educadores a distância: estudo multicaso nas universidades abertas do Brasil e de Portugal. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117771 . Acesso em: 01 abr. 2024.
BDTD23	SANTOS, Mateus Ferreira. Educação online na formação de professores de Geografia a distância : desvelando atitudes, formação e condições em contextos formativos. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40451 . Acesso em 01 abr. 2024.
BDTD24	ANDRADE, JÉSSICA Zacarias de. Aprendizagem híbrida e adaptativa: caminhos na relação educação e tecnologias. 2018. 135 f. TESE (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/40429/40429.PDF . Acesso em: 01 abr. 2024.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa

A partir dos dados construídos, foi possível identificar que, de modo geral, as dissertações selecionadas buscaram constatar nos currículos e documentos dos cursos de formação de professores, de instituições de ensino superior, tentativas de incorporação de temas relacionados à cultura digital e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem na educação básica. Nesta busca não nos detemos apenas nos estudos dos currículos e documentos dos cursos superiores de formação de professores em Letras - Português e Inglês, propósito desta pesquisa, sendo a área de atuação do autor deste trabalho. Com isso, nesse quesito, elaboramos o gráfico 1 para destacar as áreas de formação de professores que mais foram contempladas nos estudos selecionados.

Gráfico 1 - Licenciaturas analisadas nas dissertações e teses selecionadas



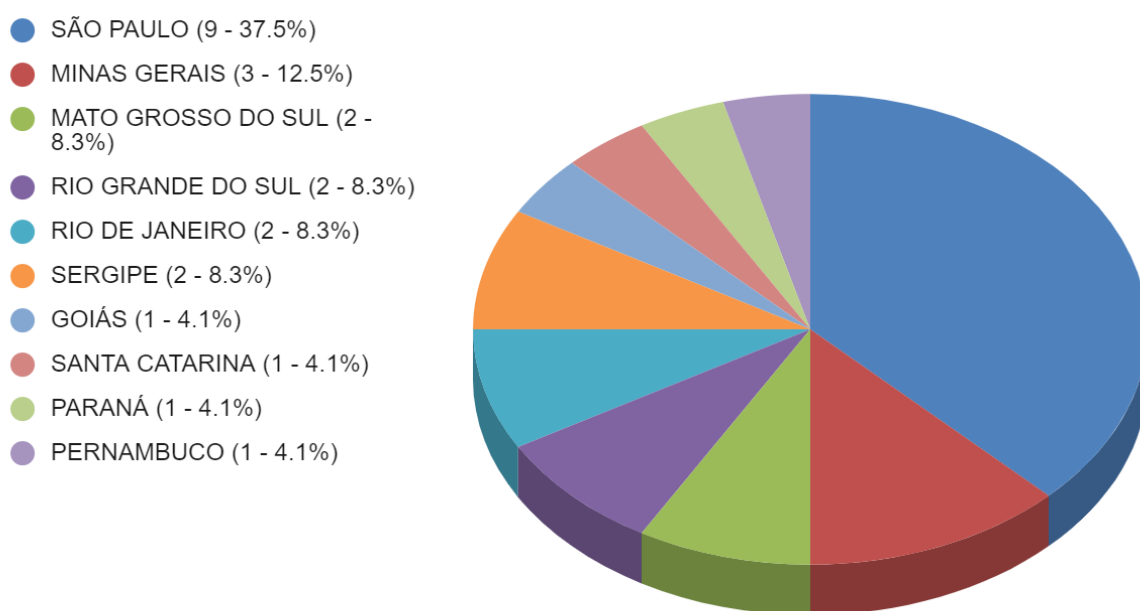
Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

O gráfico 1 aponta maior interesse sobre o assunto nos cursos de Pedagogia, totalizando 8 pesquisas. Em seguida, temos 6 pesquisas em que todos os cursos de licenciatura foram analisados. Também encontramos 3 trabalhos na área de Letras, 2 trabalhos na área de Matemática e 1 trabalho cada nas áreas de Ciências, Geografia, História e Física. Esse predomínio da análise da formação inicial de professores quanto ao tema Cultura Digital nos cursos de Pedagogia pode

justificar-se por ser um curso mais voltado para os processos de ensino e aprendizagem. Apesar de estar mais voltado para a formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental 1, é um curso que também pode formar profissionais para coordenar e/ou orientar os processos de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino.

Outro dado para observar é a distribuição por estado das 24 pesquisas selecionadas, conforme evidencia o gráfico 2.

Gráfico 2 - Dissertações e teses selecionadas por federação



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

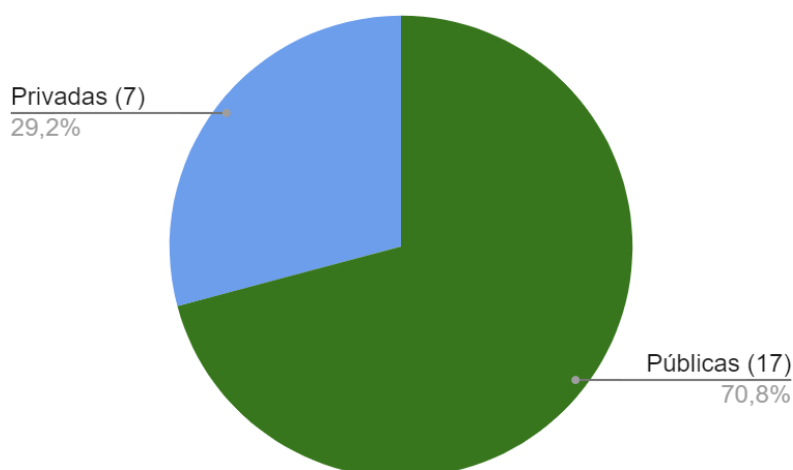
De acordo com os dados acima, São Paulo é a federação que mais concentra pesquisas sobre os assunto, totalizando 9 trabalhos (7 dissertações e 2 teses). Em seguida, está o estado de Minas Gerais com 3 dissertações, seguido dos estados de Mato Grosso do Sul e Sergipe com 2 dissertações cada, do Rio Grande do Sul com 2 teses e do Rio de Janeiro com 1 dissertação e 1 tese e por fim temos Goiás, Santa Catarina e Bahia com 1 dissertação cada e o Paraná com 1 tese.

Dentre os 9 trabalhos de São Paulo, 4 foram desenvolvidos na mesma instituição privada de ensino superior que possui mestrado e doutorado com o nome “Educação: Currículo”, com uma linha específica sobre o tema desta

pesquisa, cujo nome é Novas Tecnologias em Educação. Em segundo lugar, está uma instituição pública estadual de ensino superior de Minas Gerais com 2 dissertações e que também possui programas de mestrado e doutorado em educação com linhas voltadas para a formação de professores e tecnologias digitais.

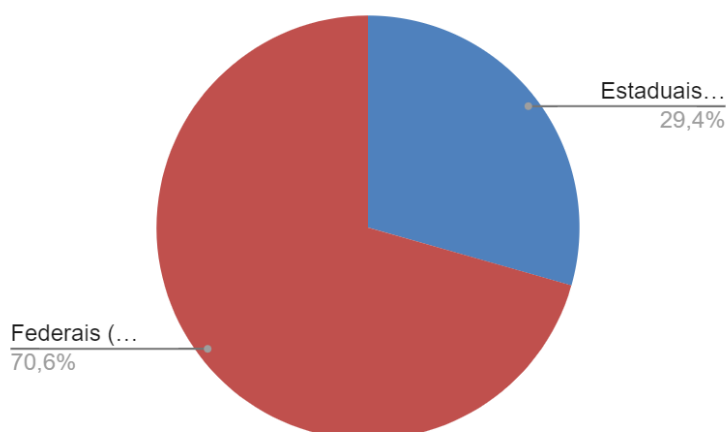
Observamos, também, a representatividade das instituições quanto ao seu custeio, público ou privado, conforme evidenciam os gráficos 3 e 4. Dentre as 24 pesquisas selecionadas, 17 são oriundas de instituições públicas e 7 de instituições privadas, sendo 5 de uma mesma instituição. Com relação ao tipo de custeio, estadual ou federal, selecionamos 5 pesquisas desenvolvidas em instituições estaduais e 12 em instituições federais.

Gráfico 3 - Pesquisas desenvolvidas em instituições públicas ou particulares



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Pesquisas desenvolvidas em instituições públicas estaduais ou federais



Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

As informações apresentadas até aqui revelam algumas características das 24 pesquisas analisadas, a saber: os objetivos; as plataformas de publicações utilizadas; os descritores para a busca das dissertações; os critérios de inclusão e de exclusão; os descritores utilizados para a busca; e as etapas de identificação e de seleção das dissertações. A próxima subseção volta-se a uma análise mais aprofundada dos dados construídos, com ensaios interpretativos e reflexivos sobre o assunto em foco.

2.1.1 Formação inicial de professores e a cultura digital

A nuvem de palavras apresentada na figura 3 representa a intensidade das palavras-chaves mencionadas nos 24 trabalhos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa, sendo os conceitos com maior número de ocorrências, aqueles relacionados às tecnologias digitais (Tecnologias digitais da Informação e Comunicação (6); Tecnologia educacional (3); Tecnologia da informação (3); Tecnologias digitais, Recursos Educacionais digitais e Uso pedagógico de tecnologias digitais (1 cada)). Em seguida, temos as palavras relacionadas ao conceito de formação de professores (Formação de professores (6); Formação Inicial de professores (4); Formação inicial, Formação do pedagogo, Formação docente e Formação (1 cada)). Em terceiro lugar, estão as palavras educação e suas variáveis (Educação (4); Educação em saúde, Educação especial, Educação

Quadro 4 - Ano de conclusão dos trabalhos correlatos

ANO	TRABALHOS CORRELATOS
2023	BDTD4
2022	BDTD12; BDTD18; BDTD20
2021	BDTD1; BDTD16; BDTD23
2020	BDTD8; BDTD 17; BDTD19
2019	BDTD9; BDTD10
2018	BDTD24
2017	BDTD11; BDTD13
2016	BDTD7; BDTD14
2015	BDTD6
2014	BDTD5; BDTD21
2012	BDTD15; BDTD22
2010	BDTD3

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da pesquisa.

Em comparação aos anos anteriores, há um relativo aumento de trabalhos sobre a formação inicial de professores e sua relação com as TDICs a partir de 2016, o que pode ser um indicativo da influência da elaboração da BNCC entregue para análise do CNE/CP no início de 2017 e aprovada no final desse mesmo ano, o que pode também justificar o resultado da busca com trabalhos mais recentes, já que conceitos relacionados à cultura digital ficaram mais evidentes por estarem presentes na BNCC.

2.1.2 Relevância

A análise dos trabalhos correlatos encontrados nas plataformas BDTD e SciELO nos conduz à conclusão de que a proposta de pesquisa deste trabalho é relevante, principalmente para o estado do Rio Grande do Sul, federação que abriga as instituições alvos de nosso projeto, pois foram encontradas apenas duas teses correlatas e nenhuma dissertação com análise sobre os currículos dos cursos licenciatura dessas instituições. Pretendemos, com o desenvolvimento de nossa

pesquisa, verificar o alinhamento dos currículos dos cursos de formação inicial de professores, dos cursos de Letras - Português e/ou Língua Estrangeira, das instituições públicas de nosso estado com as especificidades e demandas que esses futuros profissionais irão encontrar no seu ambiente de trabalho, ou seja, nas escolas, principalmente no que diz respeito à inclusão, de forma pedagógica, das tecnologias digitais, tão presentes na vida de uma parcela significativa de nossos estudantes, mas também ausente na vida da maioria dos estudantes de baixa renda, o que torna a escola um dos únicos lugares em que essas crianças terão a oportunidade de desenvolverem habilidades necessárias para serem competentes e incluídas digitalmente. Queremos abrir um espaço de discussão, principalmente na esfera de políticas públicas, sobre a formação inicial de professores e sua relação com a realidade atual de nossas escolas e com as mudanças que as tecnologias digitais vem ocasionando em nossas práticas pessoais e sociais. E que mudanças são essas?

Cani (2020) menciona que a plataforma digital *We Are Social & Hootsuite* apresenta, segundo o relatório *Digital in 2018*, dados que indicam que mais da metade da população mundial está conectada digitalmente. O estudo observa que o acesso à *web* ocorre predominantemente por meio de dispositivos móveis (52%), seguido por *desktops* e *laptops* (43%) e *tablets* (4%). No contexto brasileiro, conforme as estatísticas demográficas e de consumo de internet, o país destaca-se como o terceiro do mundo em tempo de permanência online. Os cidadãos brasileiros, em média, passam 9 horas e 14 minutos por dia conectados, seja através de computadores ou dispositivos móveis. Dentre os propósitos de conexão, 58% dos usuários dedicam seu tempo às redes sociais. Além disso, a pesquisa ressalta uma tendência global de redução do receio em realizar compras online, indicando que 45% da população mundial já efetuou alguma transação comercial pela internet. Esses dados apontam para uma mudança de comportamento, evidenciando a crescente confiança das pessoas no ambiente digital para realizar transações comerciais.

A evidência dessas transformações torna-se palpável ao considerarmos o impacto da pandemia de COVID-19, que acelerou de forma expressiva a adoção do trabalho remoto e da educação online. Nesse contexto, muitas organizações e instituições educacionais implementaram soluções digitais como resposta aos *lockdowns*, destacando a rápida adaptação à nova realidade. Paralelamente,

observa-se um contínuo crescimento do comércio eletrônico, com uma crescente preferência dos consumidores por compras *online*. Esse fenômeno não apenas influencia o setor de varejo, mas também implica em transformações na logística e nas estratégias de *marketing*, moldando a dinâmica do mercado.

A tecnologia digital também afetou a área da saúde, pois ela desempenha um papel crucial na expansão da telemedicina, possibilitando consultas médicas online e o monitoramento remoto da saúde. Esse avanço representa uma significativa mudança nas práticas médicas tradicionais. Além disso, as mídias sociais alteram a configuração das interações sociais, influenciando não apenas opiniões e comportamentos de compra, mas também desencadeando discussões éticas e políticas. Tal fato destaca a interconexão entre a esfera digital e aspectos cruciais da sociedade contemporânea.

Ao mesmo tempo, a ascensão da inteligência artificial (IA) e da automação é notável em diversos setores, desde a implementação de *chatbots*¹ para atendimento ao cliente até processos de produção mais eficientes. Essa tendência sinaliza uma mudança paradigmática nas operações cotidianas. Contudo, tal panorama não está isento de desafios. O aumento das interações online tem gerado preocupações crescentes com a privacidade dos dados e a segurança digital. Essas apreensões têm estimulado debates sobre a necessidade de regulamentações mais rigorosas, destacando a urgência de considerações éticas na era digital.

Todas essas significativas transformações decorrentes do advento das tecnologias digitais nos instigam, como profissionais da educação, a repensarmos o *modus operandi* do nosso sistema educacional. Consideramos que é possível inferir duas razões para isso: a primeira consiste no fato de que nossos estudantes, da Educação Básica ao Ensino Superior, estão imersos na realidade digital desde tenra idade. Muitos deles nem conseguem conceber suas vidas sem esses dispositivos digitais, enfrentando uma contradição quando chegam na escola, pois eles vivem fora dela formas de aprender que são muito diferentes daquelas que o êxito escolar requer (Charlot, 2010). A segunda razão consiste na ausência desses recursos tecnológicos na rotina de muitos estudantes. Essa lacuna posiciona nossas crianças e jovens à margem dessas alterações no modo de vida em sociedade, uma vez que,

¹ Um chatbot é um software projetado para simular conversas com usuários humanos, utilizando inteligência artificial para interagir por texto ou voz. Eles são usados em diversas plataformas, como sites, aplicativos de mensagens e assistentes de voz, para automatizar tarefas e melhorar o atendimento ao cliente.

“sem a aquisição dessas competências para lidar com o digital, não será possível o exercício pleno da cidadania” (Cani, 2020, p. 403), assim como ocorre com aqueles que não sabem ler, escrever e resolver contas simples de matemática. O relatório *Science, Technology and Innovation Outlook* (OECD, 2018), adverte que o progresso tecnológico poderá acentuar desigualdades econômicas e sociais, principalmente mediante à qualificação de mão de obra”. (Cani, 2020). A escola, portanto, emerge como único espaço para que esses estudantes tenham acesso às tecnologias digitais e desenvolvam as habilidades necessárias para exercerem sua cidadania num mundo cada vez mais digital.

2.2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E AS TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS

A educação contemporânea não pode ser compreendida sem o devido olhar para a sua historicidade. Desde os primórdios da civilização, os processos educativos evoluíram em consonância com as transformações culturais, sociais e tecnológicas da humanidade. A necessidade de viver em sociedade, inicialmente por questões de sobrevivência, originou a comunicação como uma prática fundamental e estruturante da vida em grupo. Como afirma Marx (1982), “a essência humana não reside na abstração do indivíduo isolado, mas no conjunto de suas relações sociais”. A partir dessas relações, emergiu a urgência de transmitir saberes, experiências e valores entre gerações, garantindo a continuidade da vida social e cultural.

Essa transmissão, longe de anular o passado, fundamenta-se na capacidade de revisá-lo e aprimorá-lo à luz de novas descobertas e interpretações. A educação, portanto, nasce como um processo contínuo de socialização e comunicação, em que o conhecimento é acumulado e transformado coletivamente. As tecnologias, desde sempre, foram criadas para potencializar esse processo: facilitar a comunicação, ampliar o alcance do saber e registrar o vivido.

A comunicação, enquanto necessidade vital, tem sido objeto de estudo por diversas áreas do conhecimento, da linguística à antropologia, e seu desenvolvimento acompanha de perto a trajetória evolutiva da humanidade. Desde os gestos, sons e pinturas rupestres, até o advento da linguagem verbal, o homo sapiens foi desenvolvendo modos cada vez mais eficazes de interação. Darwin

(1871), ao abordar a origem da linguagem, destacou seu papel como uma adaptação evolutiva essencial à sobrevivência, desenvolvida a partir da imitação de sons naturais e gritos instintivos. Com o uso frequente da voz, os órgãos vocais teriam se aperfeiçoado, consolidando a fala como instrumento privilegiado da comunicação humana.

Nesse sentido, a linguagem não é apenas um meio de expressão individual, mas um fenômeno profundamente social e cultural. Vygotsky (1989) reforça essa perspectiva ao afirmar que a comunicação verbal é mediada pelas interações sociais e se relaciona com o desenvolvimento da consciência da criança. Por meio da linguagem, não apenas compartilhamos ideias, mas também construímos significados, identidades e formas de ver o mundo. Assim, o ato de educar pode ser compreendido como um esforço comunicacional multifacetado — oral, escrito, visual, artístico — para transmitir, transformar e renovar o conhecimento humano.

É justamente nesse esforço de compartilhar experiências e garantir a continuidade do saber que a humanidade passa a desenvolver tecnologias que viabilizem e otimizem a comunicação e o ensino. A relação entre educação e tecnologia, portanto, é ancestral, dinâmica e inseparável. Enquanto a educação visa preparar os indivíduos para a vida em sociedade, a tecnologia amplia as possibilidades de ensinar e aprender, reinventando os espaços e os tempos da aprendizagem.

A invenção da imprensa, no século XV, representa uma das maiores revoluções nesse sentido. Ao democratizar o acesso ao conhecimento, ela alterou profundamente o panorama educacional. Cambi (1999), ao discutir a história da pedagogia, enfatiza que a imprensa não apenas multiplicou o alcance das ideias, mas também introduziu uma nova lógica no processo educativo. Com o tempo, as tecnologias deixaram de ser apenas ferramentas de apoio e passaram a assumir papel central no ensino-aprendizagem.

Com a chegada das tecnologias digitais, vivenciamos uma nova etapa dessa relação. O ensino tornou-se mais estruturado, controlável e passível de autocorreção, características que Cambi (1999) associa ao impacto das TDICs no modelo educacional contemporâneo. No entanto, o autor alerta que, mesmo diante de inovações tecnológicas tão potentes, o papel do professor permanece insubstituível. É ele quem media o uso das tecnologias com base em princípios

éticos, pedagógicos e sociais, garantindo que o foco da educação continue sendo o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Nóvoa (2009), ao refletir sobre os caminhos da educação no século XXI, destaca que o professor precisa se reinventar diante das mudanças tecnológicas, utilizando as ferramentas digitais de forma crítica e criativa. Para ele, a tecnologia deve servir à pedagogia, e não o contrário. A centralidade das relações humanas e a formação ética e social dos estudantes continuam sendo os pilares da prática docente. Já Morán (2013) propõe um olhar mais aberto para o potencial das TDICs, apontando que elas oferecem oportunidades únicas para o engajamento dos alunos, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências colaborativas. Defende, assim, a necessidade de transformar os espaços educacionais em ambientes mais conectados, inclusivos e participativos.

Compreender a história da educação articulada à história da humanidade e ao desenvolvimento das tecnologias permite refletir criticamente sobre os desafios e possibilidades que se apresentam no presente. Vivemos um momento marcado por um descompasso entre os formatos escolares tradicionais e os interesses e modos de vida das novas gerações. A presença das tecnologias digitais e mais recentemente, da inteligência artificial, impõe à escola e aos educadores a tarefa de repensar suas práticas, currículos e metodologias.

A superação desse descompasso parece requerer uma abordagem crítica, que vá além do encantamento com as ferramentas e busque compreender o impacto social, cultural e subjetivo das tecnologias. A educação precisa manter-se fiel à sua missão histórica de formar sujeitos autônomos, conscientes e responsáveis. A interação entre educação e tecnologia, portanto, deve estar a serviço da construção de uma sociedade mais justa, equitativa e acessível para todos, ancorada na ética, na colaboração e no respeito à diversidade.

2.3 CIBERCULTURA, CIBERESPAÇO E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Vivemos em um tempo marcado pela crescente dependência das tecnologias digitais, especialmente daquelas conectadas à internet. Esses recursos estão integrados a quase todos os aspectos da vida cotidiana: desde eletrodomésticos e

brinquedos até sistemas de transporte, hospitais, meios de comunicação e instituições bancárias. Como ressalta Morán (2000), na sociedade da informação todos estão reaprendendo a conhecer, a comunicar, a ensinar e a aprender, a integrar o humano e o tecnológico, o individual, o grupal e o social. A onipresença tecnológica tem transformado profundamente não apenas a forma como nos comunicamos e interagimos, mas também a maneira como conhecemos, ensinamos e aprendemos.

Essas transformações não se restringem ao uso instrumental das tecnologias, elas impactam a cultura, a subjetividade e os modos de vida. Diversos setores da sociedade foram radicalmente reconfigurados com a chegada das tecnologias digitais. Profissões desapareceram, outras surgiram, e grande parte dos adultos teve que se adaptar a esse novo cenário, enquanto as novas gerações já nascem imersas nesse universo digital. Tagnin (2008) observa que, assim como a geladeira, a TV em cores e o automóvel marcaram o cotidiano das juventudes entre os anos 1960 e 1980, para os jovens das últimas décadas é impensável uma vida sem celulares, videogames, internet e mensagens instantâneas. Isso gera uma diferença significativa de hábitos e percepções entre essas gerações, sobretudo entre estudantes e professores.

Esse novo contexto cultural e tecnológico se consolida naquilo que Lévy (2007) denomina Ciberespaço — uma dimensão de existência onde tempo e espaço adquirem significados distintos dos do mundo físico. O ciberespaço não se limita à infraestrutura técnica da comunicação digital, mas abrange o oceano informacional criado pelas redes interligadas, alimentado e navegado por seres humanos que interagem, compartilham e constroem conhecimento de forma colaborativa. Para Lévy, é nesse ambiente que boa parte de nossa atividade cognitiva se realiza, ao nos localizarmos em meio à multiplicidade de mundos e narrativas digitais. Mais adiante, o autor (2010) reforça a ideia de que o ciberespaço é impulsionado pelo desejo de comunicação recíproca e pela busca de inteligência coletiva, caracterizada pelo reconhecimento e enriquecimento mútuo dos saberes em rede, em um movimento contínuo, plural e aberto de construção do conhecimento.

É a partir dessas práticas comunicativas e interativas mediadas pelas tecnologias digitais que emerge a Cibercultura, definida por Lévy (2010) como o conjunto das práticas, valores, comportamentos e formas de sociabilidade que se desenvolvem no ciberespaço. Trata-se de uma cultura viva, mutável, construída

pelas trocas entre os sujeitos conectados por computadores e dispositivos digitais, cujas manifestações se dão por textos, imagens, áudios e vídeos. A cibercultura, nesse sentido, não é apenas uma cultura “tecnológica”, mas sobretudo uma cultura interacional, marcada pela virtualidade, pela interconexão permanente e pela possibilidade de construção de significados diversos e dinâmicos, superando limites geográficos, temporais e espaciais.

Esse novo universo é descrito por Lévy (2010) como “universal sem totalidade”. A universalidade se revela na ampliação do acesso à comunicação e à informação conforme cresce o número de usuários conectados. Já a ausência de totalidade expressa a indeterminação do ciberespaço, onde não há controle rígido da circulação das informações e onde múltiplas vozes coexistem em constante reinvenção. O conhecimento, nesse contexto, torna-se descentralizado, não linear e colaborativo — traços que desafiam profundamente os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem.

É nesse ponto que se estabelece a conexão direta com a Educação Contemporânea. A escola, como instituição histórica da modernidade, se vê diante de um cenário que rompe com os seus fundamentos tradicionais baseados na centralização do saber, na autoridade do professor e na linearidade do conteúdo. A Cibercultura introduz novas formas de produção e apropriação do conhecimento, exigindo práticas pedagógicas mais abertas, dialógicas e críticas. A educação pode, portanto, deixar de enxergar a tecnologia apenas como uma ferramenta e passar a compreendê-la como um ambiente cultural e cognitivo no qual os sujeitos se constituem e se relacionam.

Como destaca Castells (2003), a cultura é uma construção coletiva que influencia profundamente os comportamentos e valores dos indivíduos inseridos nela. Ao reconhecermos que estamos imersos em uma nova cultura, que muitos estudiosos chamam de Cultura Digital, torna-se imprescindível que a educação dialogue com essa realidade, não apenas para instrumentalizar os sujeitos, mas para formá-los criticamente diante dos desafios de um mundo em constante transformação.

Dessa forma, a reflexão sobre Cibercultura e Ciberespaço na Educação Contemporânea não é apenas uma questão tecnológica, mas sobretudo pedagógica, cultural e política. Trata-se de repensar os processos educativos à luz de novas possibilidades de produção de conhecimento, de ampliação das vozes na

esfera pública e de ressignificação dos papéis dos educadores e educandos. A escola, mais do que nunca, pode optar por estar aberta à escuta, à experimentação e à reinvenção — pois educar em tempos de cibercultura é, essencialmente, educar para a complexidade, a colaboração e a liberdade de pensar.

2.4 EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA, TDICS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Na contemporaneidade, as TDICs ocupam um papel central na reorganização dos processos educacionais. Elas não apenas moldam o ambiente escolar, mas refletem transformações mais amplas, ligadas aos contextos sociais, políticos e culturais em que estão inseridas (Noffs e Souza, 2020). A educação atual, conforme Ghanem (2012), ao incorporar essas tecnologias, é impelida a se afastar do modelo tradicional e adotar práticas mais conectadas com os interesses dos estudantes e com os modos contemporâneos de produção e circulação do conhecimento.

Nesse cenário, o uso pedagógico das tecnologias digitais móveis pode se tornar um potente recurso para promover uma aprendizagem significativa, estimulando a autonomia, o pensamento crítico, o debate e a reflexão dos estudantes (Masetto, 2006). Para Morán (2013), isso implica na necessidade de as instituições educacionais superarem o paradigma transmissivo e centralizador, centrado no professor, para uma lógica de participação ativa e construção coletiva do saber.

A adoção de metodologias colaborativas mediadas pelas TDICs, como os aplicativos de produção conjunta de tarefas e textos, exemplifica esse movimento. Tais metodologias fortalecem a competência coletiva do grupo, favorecendo o desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e emocionais (Heinsfeld e Pischetola, 2017). Diante disso, segundo Morán (2009), a escola é desafiada a educar para o uso democrático e crítico dessas tecnologias, incorporando suas linguagens ao cotidiano escolar e reconhecendo seu potencial transformador na formação cidadã.

Entretanto, essa transformação educacional nos conduz a um olhar atento para a formação de professores. Historicamente marcada por lacunas entre o conteúdo específico e a formação pedagógica (Candau, 1987), a estrutura dos

cursos de licenciatura ainda apresenta resistência à integração transversal das TDICs (Gatti e Barretto, 2009). Embora autores como Ponte (2000), Kenski (2001) e Tedesco (2004) já tenham alertado para a importância de preparar os docentes para uma prática pedagógica mediada pelas tecnologias, a formação inicial tem diante de si avanços significativos a serem trilhados pelos corpo docente formador.

O desafio tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia da Covid-19. O ensino remoto emergencial revelou não só a ausência de preparo tecnológico por parte de muitos docentes, mas também as profundas desigualdades sociais e de acesso às tecnologias por parte dos estudantes (Estrella e Lima, 2020). Essa realidade reforça o papel estratégico da escola como espaço possível — e muitas vezes o único — de contato com as tecnologias, especialmente para crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Portanto, formar professores para esse enfrentamento é mais que urgente: é uma questão de justiça social.

Sonogo e Behar (2019) ressaltam que os docentes precisam estar preparados para lidar com uma geração cada vez mais conectada. No entanto, não se pode ignorar que há outra parcela significativa de estudantes excluída do universo digital. A formação docente, nesse contexto, é compelida a considerar essas desigualdades, preparando o professor para atuar com sensibilidade social, pedagogia crítica e compromisso com a equidade.

A resistência de muitos professores ao uso das tecnologias pode ser atribuída, em grande parte, à ausência de formação adequada, tanto inicial quanto continuada (Lombardi, 2018). A adesão docente é, no entanto, essencial para que a inovação educacional se efetive. Como já alertava Nóvoa (1997), sem a participação ativa do professor, qualquer transformação no ensino permanecerá superficial e desconectada da realidade escolar.

Portanto, o papel do professor pode ser ressignificado. Ele pode ser compreendido como um profissional crítico, capaz de interpretar os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais atua e, a partir disso, mediar aprendizagens conectadas à vida dos estudantes (Moita Lopes, 2003). Isso pede mais que o domínio técnico das TDICs — requer compreensão profunda de seus sentidos pedagógicos e de seu potencial transformador.

A formação inicial, diante disso, tem potencial de ir além da simples transmissão de conteúdos e métodos. Ela pode ser um espaço para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva diante da prática docente (Mizukami,

2002; Pimenta, 2009). Os currículos formativos tem o desafio de articular teoria e prática, de modo que os futuros professores construam seus saberes pedagógicos com base na realidade escolar e nas demandas sociais contemporâneas (Pimenta, 2009; Oliveira, 2013).

Como apontam Lima e Gomes (2005), a reflexão sobre a prática e seu redimensionamento são aspectos centrais para a transformação educativa. A experiência prática carece ser valorizada, e os cursos de formação podem considerar a escola como espaço formativo desde o início. A formação continuada, nesse sentido, conforme Gatti (2003), torna-se também relevante, permitindo que os docentes acompanhem o trabalho de colegas, aprendam colaborativamente e renovem suas práticas.

Moran (2009) reforça que educar os educadores para uma nova relação com o conhecimento, mais participativa e respeitosa, é essencial para repensar o ensino e a aprendizagem. Para isso, como defende Pimenta (1997), as ciências da educação têm a possibilidade de partir da prática dos professores em atuação, rompendo com a fragmentação dos saberes acadêmicos e promovendo uma formação que tenha como base e como fim a realidade da escola.

Por fim, Paiva (2013) ressalta que a demanda crescente pelo uso das TICs na educação pode impulsionar os cursos de formação docente a refletirem sobre seu papel diante dos desafios do século XXI. Ações isoladas não são suficientes. Faz-se relevante um compromisso institucional e coletivo com a formação crítica, ética e inovadora dos professores, de modo a garantir uma educação de qualidade e socialmente referenciada para todos.

2.5 CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO SOBRE LETRAMENTO E PRÁTICAS MULTIMODAIS

A educação contemporânea é desafiada a lidar com transformações culturais e tecnológicas profundas, que impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, emergem com força os conceitos de Cultura Digital, Letramento Digital e Multiletramentos, os quais se inter-relacionam e se mostram indispensáveis à formação de sujeitos críticos, criativos e socialmente atuantes.

O termo Cultura Digital, por exemplo, foi incorporado na BNCC como uma disciplina nas recentes reformulações do Ensino Médio, com o objetivo de abordar criticamente os impactos das tecnologias digitais na sociedade. Essa abordagem vai além do domínio técnico: ela propõe uma formação ética, responsável e contextualizada, que favoreça a participação consciente e democrática dos estudantes no mundo digital. A BNCC (2018) aponta, ainda, que essa disciplina deve ser mediada por competências e habilidades específicas, organizadas em dimensões e subdimensões, que favoreçam a expressão crítica e criativa através das tecnologias.

Por outro lado, como destaca Ala-Mutka (2011), a competência digital deve ser compreendida como uma competência transversal, ou seja, fundamental para o desenvolvimento de outras competências, como as linguísticas, matemáticas e culturais. Essa perspectiva amplia o papel da Cultura Digital na escola, indicando que seu ensino não pode ser reduzido a uma disciplina isolada, com tempo restrito e desconectada do restante do currículo. Para ser eficaz, exige integração curricular, intencionalidade pedagógica e tempo significativo para consolidação das aprendizagens.

Essa integração, contudo, esbarra em um problema estrutural: a ausência de professores proficientes digitalmente. Como aponta Charlot (2011), há uma dissociação entre a formação docente idealizada nos documentos oficiais e a prática real nas escolas. A afirmação simbólica de adesão a correntes pedagógicas contemporâneas, como o construtivismo, muitas vezes não encontra respaldo nas condições concretas de trabalho dos docentes. Isso gera insegurança, desmotivação e sensação de inadequação, dificultando a implementação de propostas inovadoras como a Cultura Digital.

Nesse cenário, o Letramento Digital torna-se um conceito-chave. Ele vai além da simples habilidade de usar tecnologias: implica a capacidade de compreender, avaliar, produzir e se posicionar criticamente em contextos mediados por dispositivos digitais. Soares (2010) destaca que o letramento digital deve ser entendido como uma prática social complexa, vinculada às novas formas de produção e circulação do conhecimento. De modo semelhante, Menezes de Souza (2011a) e Buzato (2006) ressaltam que essas práticas envolvem não só o uso técnico de ferramentas, mas também a compreensão dos sentidos que circulam nos ambientes digitais e sua relação com o mundo.

Nesse sentido, desenvolver o letramento digital é também desenvolver uma leitura crítica da realidade. Menezes de Souza (2011b) afirma que o letramento crítico é essencial para que o sujeito compreenda os textos digitais em sua articulação com estruturas de poder, discursos sociais e valores culturais. Isso reforça o papel emancipador da educação, que, ao letrar digitalmente seus estudantes, os capacita a interpretar, criticar e transformar o mundo ao seu redor.

Além disso, o letramento digital não se limita à leitura e escrita em meios digitais. Como observa Xavier (2002), ele implica a adaptação a novos suportes, como as telas, e aos modos de textualidade multimodal, exigindo também competências comunicativas específicas. Já Aquino (2008) enfatiza que o letramento digital exige não apenas domínio técnico, mas também avaliar criticamente a informação, agir com ética e seguir normas próprias da comunicação digital.

Contudo, muitos professores enfrentam dificuldades nesse campo. Leffa (2013) aponta que boa parte dos docentes não recebeu, em sua formação inicial, os subsídios necessários para lidar com as TDICs, sendo forçados a buscar essas competências na formação continuada. Essa lacuna revela a urgência de repensar os currículos formativos e incorporar, desde o início, uma abordagem que articule tecnologia, linguagem e criticidade, pois os discentes atuais das licenciaturas já nasceram na era digital.

É nesse cruzamento entre a Cultura Digital e o Letramento Digital que emerge o conceito de Multiletramentos. Segundo Rojo e Moura (2019), os multiletramentos ampliam as noções tradicionais de leitura e escrita ao incorporar múltiplas linguagens (visual, oral, gestual, sonora, espacial) e diferentes suportes (impresso, digital, audiovisual). Em uma sociedade marcada por discursos cada vez mais multimodais, os multiletramentos se tornam essenciais para compreender e produzir significados nas mais diversas esferas sociais.

Além disso, os multiletramentos deslocam o foco da decodificação para a compreensão crítica dos discursos, favorecendo uma educação mais inclusiva, que respeita a diversidade cultural e linguística dos estudantes. Eles também contribuem para a valorização da autoria e da agência dos alunos, como indicam os estudos de Machado e Amaral (2021) e Cerigatto e Nunes (2020), referenciados na revisão sistemática de Testa et al. (2023). Esses estudos destacam a importância da Cultura Digital como disciplina capaz de favorecer a criação de conteúdos pelos estudantes,

promovendo o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da competência multilíngue.

Nesse sentido, a inter-relação entre Cultura Digital, Letramento Digital e Multiletramentos oferece uma base teórico-metodológica sólida para a reinvenção das práticas pedagógicas na educação contemporânea. Esses conceitos apontam para uma escola mais aberta ao diálogo com a cultura digital, mais crítica em relação às suas mediações e mais inclusiva diante das múltiplas formas de significação. Em suma, uma escola que reconhece que ensinar e aprender hoje é, necessariamente, um processo atravessado por mídias, linguagens e tecnologias em constante transformação.

2.6 CURRÍCULO, CURRÍCULO OCULTO E AS TDICS NA FORMAÇÃO DOCENTE

O conceito de currículo, tradicionalmente entendido como um conjunto sistematizado de conteúdos a serem ensinados, passou a ser questionado por abordagens críticas que o compreendem como prática social e política. Nessa perspectiva, nesta pesquisa, o currículo é visto como um espaço de disputa simbólica, em que se articulam saberes, valores, ideologias e interesses diversos (Moreira; Silva, 1994). Assim, ele deixa de ser concebido apenas como prescrição normativa e passa a ser analisado como prática discursiva e cultural (Silva, 2003).

Inserido nesse debate, o conceito de currículo oculto, termo relevante que surgiu a partir do contato com os dados, refere-se a tudo aquilo que é aprendido na escola sem estar formalmente presente nos documentos curriculares. Jackson (1968), pioneiro no uso do termo, destacou que o currículo oculto opera por meio de regras implícitas, expectativas institucionais e normas de conduta que influenciam a formação dos sujeitos. Para Apple (2006), esse currículo invisível contribui para a manutenção de estruturas sociais e para a reprodução de desigualdades, ao transmitir valores e comportamentos muitas vezes em desacordo com os princípios democráticos e emancipatórios que os sistemas educacionais afirmam promover.

No contexto da formação docente, o currículo oculto pode se manifestar na ausência de temáticas fundamentais, como as questões relacionadas à cultura digital e às TDICs. Mesmo que não explicitadas nos PPCs, essas dimensões podem emergir nas práticas pedagógicas ou nas vivências institucionais de forma tácita,

influenciando significativamente a formação dos futuros professores. Essa ausência, no entanto, não deve ser interpretada como neutra: trata-se de uma escolha curricular que revela concepções de ensino e aprendizagem ainda marcadas por modelos tradicionais, tecnicistas ou desatualizados frente aos desafios contemporâneos.

Autores como Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Armando Valente (2011), na obra *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes*, defendem que as tecnologias digitais não devem ser inseridas de forma periférica ou meramente instrumental no currículo. Para eles, é preciso compreender que as TDICs têm o potencial de promover mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, ampliando a autoria dos sujeitos, favorecendo a interdisciplinaridade e possibilitando a construção de itinerários formativos mais flexíveis e conectados com os desafios da sociedade em rede. Segundo os autores, a convergência entre tecnologias e currículo demanda uma reformulação das concepções de conhecimento, avaliação e organização do trabalho docente.

Essa perspectiva crítica é reforçada por Sacristán (2000), ao afirmar que o currículo deve ser concebido como um projeto cultural em constante negociação, e por autores como Nóvoa (2009), que destacam a necessidade de se pensar a formação docente para além da reprodução de conteúdos, valorizando a construção de identidades profissionais capazes de dialogar com as complexidades do mundo digital. Assim, refletir sobre o currículo e o currículo oculto implica discutir não apenas o que se ensina, mas também o que se silencia — e quais consequências esses silenciamentos trazem para a formação de professores frente às transformações sociotécnicas contemporâneas.

2.7 DOCUMENTOS OFICIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2.7.1 A BNCC e a cultura digital na formação docente

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída em 2017 como referência normativa para os currículos da educação básica no Brasil, enfatiza a importância do uso crítico, ético e criativo das TDICs no processo de ensino e aprendizagem. Tal ênfase é explicitada na Competência Geral nº 5, que propõe o

desenvolvimento da seguinte competência: *“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”* (Brasil, 2018, p. 9, grifo nosso).

Essa formulação implica a necessidade de que os estudantes, e por consequência, seus professores, desenvolvam habilidades relacionadas a:

- acessar informações com autonomia e responsabilidade em ambientes digitais;
- comunicar-se por meio de diferentes linguagens e mídias digitais com clareza e adequação;
- produzir conhecimentos colaborativamente utilizando ferramentas digitais;
- resolver problemas em situações do cotidiano com apoio de recursos tecnológicos;
- exercer protagonismo e autoria, apropriando-se das tecnologias como meio de expressão e participação ativa na sociedade.

Para tanto, a BNCC propõe a cultura digital como tema transversal, devendo ser contemplada em todas as áreas do conhecimento e etapas da educação básica. Essa perspectiva impõe novas exigências à formação de professores, exigindo que os futuros docentes desenvolvam não apenas familiaridade com recursos tecnológicos, mas também competência pedagógica para integrá-los de forma significativa às práticas educativas.

Nesse sentido, o estudo da BNCC articula-se diretamente ao objetivo central desta pesquisa, que é analisar a presença da cultura digital nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras (Português e/ou Língua Estrangeira), oferecidos por instituições públicas do Rio Grande do Sul. A pesquisa busca compreender como os cursos de formação inicial estão (ou não) promovendo a articulação entre os conteúdos curriculares e as competências previstas na BNCC, sobretudo no que tange ao uso pedagógico das TDICs e à formação de um professor digitalmente fluente.

A BNCC, portanto, serve de eixo articulador para avaliar se os currículos dos cursos de Letras têm sido capazes de traduzir, em suas diretrizes formativas, os princípios da cultura digital e as demandas educacionais atuais. Ao mesmo tempo,

evidencia-se a carência de superar práticas formativas fragmentadas ou excessivamente teóricas, que não garantem ao futuro professor condições concretas de aplicar, de forma crítica e criativa, os recursos digitais em sua atuação docente.

Assim, a análise proposta nesta dissertação parte do entendimento de que a BNCC não apenas redefine o papel do professor na sociedade digital, mas também desacomoda as instituições formadoras no sentido de reformular seus currículos, considerando as tecnologias digitais não apenas como ferramentas, mas como mediadoras do processo de construção do conhecimento.

2.7.2 Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores para a educação básica

A resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum (BNC - Formação) para a formação inicial de professores para a Educação Básica. Segundo essa resolução, as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, requerem o estabelecimento das pertinentes competências profissionais dos professores.

Nesse documento ficam estabelecidas as competências gerais docentes, bem como as específicas e as habilidades correspondentes a elas. As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente, são elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional.

Quando lemos as competências específicas de cada dimensão fundamental, percebemos que elas estão diretamente relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que se reconhece a importância do domínio dos objetos de conhecimento, há a relevância de saber como ensiná-los, — aspecto um tanto deixado de lado nas disciplinas específicas dos cursos de licenciatura — considerando o conhecimento sobre os estudantes, como eles

aprendem e os contextos de vida de cada um deles. O documento também atenta para o planejamento de ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens, tais como: criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem, avaliando o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino, conduzindo as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. Quanto ao engajamento profissional, espera-se a formação de um docente comprometido com o próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes — colocando em prática o princípio de que todos são capazes de aprender —, com o Projeto Pedagógico da escola e a construção de valores democráticos, engajando-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando contribuir para um desenvolvimento harmonioso do ambiente escolar.

O artigo 5º do parecer estabelece três fundamentos para a formação dos professores e demais profissionais da Educação, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. São eles: I - a sólida formação básica, com o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - associação entre as teorias e as práticas pedagógicas; e III - o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da educação. Desse modo, é possível perceber, novamente, a preocupação em estabelecer uma relação sólida entre a teoria e a prática pedagógica.

O artigo 6º do documento estabelece princípios para a política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC. Dentre eles, destacamos o princípio V que trata da articulação entre a teoria e a prática, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando a garantia do desenvolvimento dos estudantes; e o princípio VII, no qual a formação inicial e a continuada devem estar articuladas.

No artigo 7º, encontramos princípios norteadores para a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de professores para a Educação Básica, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica. Dentre eles, destacamos os seguintes princípios: o II que enfatiza o

reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos, quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado; o princípio VII que aponta para a centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); o princípio VIII que atenta para a integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado; o IX que reconhece e respeita as instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as escolas das redes públicas de ensino; O X que menciona o engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório; o XI que sugere o estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando e o XII que cita o aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros.

2.7.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica

A resolução CNE/CP Nº 4, de 27 de maio de 2024, que revoga a resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo

fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam. Segundo essa resolução, a formação inicial de profissionais de magistério deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa.

O exercício da docência é compreendido neste ato normativo do Conselho Nacional de Educação como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações.

Nesse documento ficam estabelecidos os fundamentos, bem como, os princípios da formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica. São 4 os fundamentos elencados: I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o(a) futuro(a) profissional do magistério atuará; II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao(a) futuro(a) profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho; III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o(a) futuro(a) profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e IV - a

presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao(à) futuro(a) profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento. Com base em seus fundamentos, percebemos que, diferentemente da primeira versão, eles estão mais direcionados aos processos de ensino do que aos processos de aprendizagem, pois há o reconhecimento da importância do domínio dos objetos de conhecimento, de saber como ensiná-los, mas deixa de forma menos explícita a consideração do conhecimento sobre os estudantes, como eles aprendem e os contextos de vida de cada um deles.

O artigo 5º do parecer estabelece os princípios para a formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica. Dentre eles, destacamos o I que trata da garantia de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída com bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade; o II que aborda a colaboração entre os entes federativos, suas escolas e seus sistemas de ensino e destes com as Instituições de Ensino Superior (IES) que formam professores na consecução dos objetivos da Política Nacional de Educação (PNE), sob articulação e coordenação do Ministério da Educação (MEC); o III que cita a garantia de parâmetros de qualidade nos programas de formação; articulação entre teoria e prática no processo formativo e reconhecimento das instituições de Educação Básica como formadoras essenciais; o IV que reafirma a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos(as) profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e éticos-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos(as) licenciandos(as) nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente; o V que reconhece as instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do(a) licenciando(a) e de seus profissionais como agentes fundamentais

no processo de socialização profissional; o VII que recomenda a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico-epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação. Desse modo, é possível perceber, novamente, a preocupação de aproximar os futuros profissionais da educação de seus futuros locais de trabalho, as escolas.

O artigo 6º do ato normativo estabelece uma Base Comum Nacional para a formação inicial (BNC-Formação) de profissionais do magistério da educação escolar básica. Essa base deve estar pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente; pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes. No artigo 7º, encontramos princípios norteadores para a organização curricular dos cursos destinados à formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica. Dentre eles, destacamos os seguintes princípios: o II que enfatiza a construção do conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e o conteúdo específico de sua formação, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento dos profissionais do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; o princípio V que orienta as instituições de ensino superior a construir seus cursos e programas de formação dos profissionais da educação escolar básica em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; os princípios VI e VII que citam o uso das TDICs, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docente para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos; e a incorporação de espaços virtuais de aprendizagem para aprimoramento das práticas de ensino, permitindo dinamicidade e interatividade para exploração de métodos inovadores

de ensino que se adaptem às necessidade diversificadas dos alunos, desenvolvendo o pensamento crítico e a habilidade de navegar eficazmente no vasto universo da informação digital; o X que reivindica a aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) os(as) licenciando(os) durante o percurso educacional por meio de oferta de currículo atualizado, fortemente compromissado com as práticas pedagógicas de forma que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições; o XIII que cita a conexão do currículo de formação com conteúdos que fundamentam e balizam as diretrizes curriculares para a Educação Básica; o princípio XIV que menciona o desenvolvimento, a execução, o acompanhamento e a avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais, diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas; o XVI que aponta para a centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC); e o princípio XIX que pondera o estabelecimento e a formalização de parcerias entre as IES e as redes/sistemas de ensino e instituições que ofertam a Educação Básica para assegurar o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas e do estágio curricular obrigatório previstos na formação do licenciando.

O artigo 10 menciona as competências esperadas ao final da formação inicial docente, são elas: I- Dominar conhecimentos epistemológicos e conteúdos das áreas em que irá atuar; II- Compreender criticamente os marcos legais da Educação Básica, como as DCNs e a BNCC; III- Atuar com ética e compromisso social, promovendo uma sociedade democrática e justa; IV- Reconhecer os contextos sociais e culturais das escolas e dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas; V- Adotar uma postura investigativa diante de questões educacionais e socioculturais, visando à superação de exclusões e desigualdades; VI- Compreender os fatores filosóficos e históricos que influenciam a organização dos sistemas educacionais; VII- Utilizar linguagem e pensamento lógico-matemático nos conteúdos que ensina; VIII- Conhecer estratégias de ensino diversificadas, acessíveis a estudantes com diferentes perfis; IX- Aplicar práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as diversidades culturais, linguísticas e educacionais; X- Promover reflexões sobre relações étnico-raciais e de gênero, combatendo o racismo e a violência contra a mulher; XI- Criar ambientes que

estimulem a autonomia e o pensamento crítico, adaptando o ensino a uma sociedade em constante mudança; XII- Planejar aulas considerando tempo, espaço e conhecimento, com foco nos estudantes e seus contextos; XIII- Integrar tecnologias digitais nos processos pedagógicos; XIV- Utilizar avaliações formativas e diagnósticas, oferecendo devolutivas que favoreçam a aprendizagem e o replanejamento das aulas; XV- Apropriar-se de evidências científicas para qualificar o ensino; XVI- Conhecer o desenvolvimento dos estudantes (físico, emocional, intelectual) para ajustar suas práticas pedagógicas; XVII- Compreender como se dá a aprendizagem em diferentes faixas etárias, planejando estratégias adequadas; XVIII- Estabelecer parcerias com as famílias, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos; XIX- Participar da gestão escolar, contribuindo para a construção da proposta pedagógica; XX- Colaborar com pesquisas na área da educação, refletindo criticamente sobre sua prática.

Diante desse perfil do egresso, é possível perceber que a formação inicial docente deve ir além da simples transmissão de conteúdos. O futuro professor deve ser um profissional reflexivo, ético e comprometido com a justiça social, capaz de atuar em contextos diversos e desafiadores. Valoriza-se a articulação entre teoria e prática, o domínio de saberes pedagógicos e específicos, o uso crítico das tecnologias, a capacidade de planejar e avaliar de forma contextualizada, bem como o desenvolvimento de uma postura investigativa e colaborativa. A docência, nesse sentido, é concebida como uma prática complexa e transformadora, essencial para a construção de uma educação inclusiva, democrática e culturalmente sensível.

O artigo 13 do documento estabelece que os cursos de formação inicial de professores, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - Estudos de Formação Geral (EFG), composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam base comum para todas as licenciaturas; II - Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional (ACCE), composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos; tais conteúdos serão definidos de

acordo com a área da licenciatura escolhida, priorizados conforme o PPC das IES, em sintonia com os sistemas de ensino. Neste núcleo está previsto, entre outros aspectos, a compreensão do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) necessário para o planejamento, realização e tematização de situações de ensino e aprendizagem, com a mobilização de vivências práticas dos(as) licenciados(as) em atividade que os aproximem do exercício profissional docente; o conhecimento de diferentes referenciais teórico-metodológicos em sua área de formação disciplinar, com particular ênfase no repertório sobre os CPC; vivências de articulação entre os conhecimentos específicos e práticas de ensino; e conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos e outros instrumentos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira, o que pode incluir também, a nosso ver, as tecnologias digitais. O núcleo III compreende as Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares; e, por fim, o núcleo IV, composto pelo Estágio Curricular Supervisionado (ECS), componente obrigatório que deve ser realizado em instituição de Educação Básica, ao longo do programa de formação, desde o primeiro semestre do curso, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais o(a) licenciando(a) assuma ações docentes. Importante ressaltar que este núcleo destaca a importância do apoio e a mediação de profissionais de referência, integrantes dos quadros docentes das escolas, redes e sistemas de ensino, com a tarefa de acolhimento, orientação e diálogo formativo com os(as) licenciandos(as) nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos.

A resolução é finalizada com proposições sobre a carga horária destinada a cada um dos núcleos que compõem os currículos dos cursos de formação inicial de profissionais da educação básica, bem como, estabelece normas específicas para os cursos voltados para complementação pedagógica de bacharéis e formação para uma segunda licenciatura.

2.7.3.1 *Contrastes entre os pareceres CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024*

A formulação de políticas públicas voltadas à formação inicial de professores no Brasil tem se consolidado por meio de documentos normativos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em consonância com as demandas contemporâneas da educação básica. Dentre esses documentos, destaca-se o Parecer CNE/CP nº 2/2019, aprovado em dezembro de 2019, que apresentou a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação), posteriormente regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 1/2020. Esse parecer estabeleceu uma articulação direta entre os cursos de licenciatura, a BNCC e as DCNs, propondo um modelo integrado entre a formação inicial e a formação continuada dos docentes (Brasil, 2019).

O documento de 2019 indicava um movimento de valorização da profissionalização docente, com foco na aquisição de competências distribuídas em três dimensões — conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Tais dimensões objetivavam assegurar uma formação coerente com os desafios da contemporaneidade, especialmente no que se refere à inserção das tecnologias digitais e à construção de uma cidadania crítica e participativa.

No entanto, com o Parecer CNE/CP nº 4/2024, aprovado em março de 2024, observa-se uma inflexão nesse modelo formativo. O novo parecer revogou, expressamente, tanto o Parecer CNE/CP nº 2/2019, quanto a Resolução CNE/CP nº 1/2020, alterando o escopo da política anterior. A nova orientação concentra-se exclusivamente na formação inicial em cursos de graduação, dissociando-a da formação continuada e assumindo um modelo menos integrador entre os diferentes momentos da trajetória docente (Brasil, 2024).

Embora mantenha a estrutura de competências profissionais também organizada em três dimensões, o Parecer CNE/CP nº 4/2024 reformula a abordagem de implementação curricular nos cursos de licenciatura e propõe diretrizes que demandam reconfigurações nas práticas pedagógicas das instituições formadoras. Essa mudança normativa evidencia uma possível lacuna no que tange ao desenvolvimento profissional docente contínuo — especialmente relevante diante das rápidas transformações sociais e tecnológicas que impactam diretamente a educação, como a emergência da cultura digital e a necessidade de apropriação crítica das TDICs por parte dos professores em formação.

Assim, torna-se recomendável verificar como os currículos dos cursos de licenciatura estão respondendo às orientações mais recentes da política educacional brasileira e se esses documentos oficiais estão, de fato, promovendo uma formação condizente com os desafios atuais da prática pedagógica. No contexto desta pesquisa, voltada para a análise dos cursos de Letras (Português e/ou Língua Estrangeira), compreender as implicações desses documentos para a formação em cultura digital torna-se central para avaliar a efetividade das políticas formativas no enfrentamento das demandas da contemporaneidade educacional.

2.7.4 Política Nacional de Educação Digital (PNED)

Aprovada pela Lei Federal nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, a Política Nacional de Educação Digital (PNED) constitui um marco legal voltado à integração estruturada das tecnologias digitais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Essa política pública busca garantir o acesso equitativo às TDICs, ampliar a inclusão digital e qualificar a formação educacional, com ênfase em competências digitais essenciais ao século XXI.

A PNED organiza-se em quatro eixos principais: (1) inclusão digital; (2) educação digital escolar; (3) capacitação e especialização digital; e (4) pesquisa e desenvolvimento em tecnologias educacionais. Seu escopo abrange desde a infraestrutura tecnológica básica até a promoção de metodologias pedagógicas inovadoras mediadas por tecnologias, contribuindo para a construção de uma cultura digital nas instituições educacionais brasileiras.

No contexto da formação inicial docente, a PNED reforça a necessidade de preparar professores para lidar de forma crítica, criativa e pedagógica com os recursos digitais. O texto legal valoriza, entre outras estratégias, a promoção do pensamento computacional, da programação e da robótica desde os anos iniciais da educação básica, exigindo dos futuros educadores uma formação compatível com essas demandas emergentes.

A lei também propõe a inserção de práticas formativas intensivas e flexíveis — como *bootcamps*², cursos rápidos e trilhas de aprendizagem — para o

² Bootcamp é um modelo intensivo de formação prática, geralmente de curta duração, focado no desenvolvimento de habilidades técnicas específicas e diretamente aplicáveis ao mercado de trabalho. No contexto da Lei nº 14.533/2023, o termo refere-se a formações voltadas à capacitação

desenvolvimento de competências digitais em professores e estudantes, o que dialoga diretamente com os objetivos da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Importante destacar que, embora a proposta da PNED avance na regulamentação do ensino digital no país, houve vetos presidenciais a trechos que pretendiam incluir formalmente a educação digital como componente curricular obrigatório na BNCC, bem como priorizar o financiamento de cursos de curta duração por programas como o FIES.

Ainda assim, a promulgação da PNED representa um avanço nas políticas públicas de formação e inclusão digital, ao prever mecanismos de monitoramento, fontes de financiamento e regulamentações que deverão ser implementadas pelas esferas federativa, estadual e municipal. Dessa forma, ela se alinha às diretrizes já traçadas por outros documentos normativos — como a BNCC (BRASIL, 2018) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019) — ao reconhecer o papel central da cultura digital nos processos educacionais contemporâneos.

2.7.5 Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é uma organização sem fins lucrativos que atua no desenvolvimento de políticas e práticas voltadas à inovação e à integração das tecnologias digitais no sistema educacional brasileiro. Entre suas contribuições mais relevantes, destacam-se as produções voltadas à sistematização de competências digitais tanto para professores quanto para estudantes da educação básica, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da equidade digital nas escolas públicas.

O documento intitulado *Referência de Competências Digitais para Professores da Educação Básica* (CIEB, 2019), define competências organizadas em quatro áreas: desenvolvimento profissional, uso pedagógico das tecnologias, cidadania digital e uso das tecnologias para o desenvolvimento profissional. Essas competências visam preparar os professores para planejar e implementar práticas pedagógicas inovadoras com o uso das TDICs, promover a aprendizagem ativa e

tecnológica e digital de jovens em situação de vulnerabilidade, com ênfase na empregabilidade e no uso profissional das tecnologias da informação e comunicação.

colaborativa com recursos digitais, avaliar criticamente as ferramentas digitais em função dos objetivos educacionais, garantir o uso ético e seguro das tecnologias pelos estudantes e desenvolver-se continuamente utilizando as tecnologias para sua própria formação.

O documento Referências para a Construção do Currículo de Tecnologias e Computação da Educação Básica (CIEB, 2021), propõe um conjunto de competências e habilidades organizadas em três grandes dimensões, com o objetivo de nortear os currículos escolares e políticas públicas na incorporação das tecnologias digitais ao processo de ensino e aprendizagem. As dimensões são descritas a seguir:

1. Cultura Digital e Mundo Digital

Refere-se ao uso crítico, ético, responsável e criativo das tecnologias digitais em diferentes contextos sociais, culturais e educacionais. Está relacionada à compreensão do funcionamento do mundo digital e à atuação consciente e participativa nesse ambiente.

Competências principais:

- Compreender os impactos sociais, culturais, econômicos e ambientais das tecnologias digitais;
- Utilizar tecnologias de forma crítica, ética e segura;
- Participar de forma ativa na cultura digital;
- Compreender os direitos e deveres na cidadania digital.

2. Pensamento Computacional

Diz respeito à capacidade de resolver problemas e criar soluções usando os princípios da computação. Está ligada à lógica, abstração, decomposição de problemas e automação de tarefas.

Competências principais:

- Aplicar estratégias de resolução de problemas inspiradas na ciência da computação;
- Utilizar conceitos como algoritmos, variáveis, estruturas de repetição e seleção para modelar situações;
- Identificar padrões e estruturar dados de forma lógica;
- Pensar de forma sequencial, crítica e analítica diante de problemas complexos.

3. Computação e Programação

Envolve a compreensão e aplicação prática de linguagens de programação, estruturas computacionais e o funcionamento de dispositivos digitais e sistemas operacionais.

Competências principais:

- Compreender a lógica da programação e desenvolver algoritmos;
- Criar soluções computacionais para problemas reais;
- Utilizar ferramentas e ambientes de programação;
- Trabalhar com hardware e software, explorando suas funções e possibilidades.

A presença dessas dimensões nas diretrizes do CIEB nos conduz a repensar a formação inicial de professores, especialmente no que se refere às competências esperadas para o trabalho com tecnologias digitais em sala de aula. A articulação dessas diretrizes com os currículos dos cursos de licenciatura em Letras permite compreender se os futuros professores estão sendo preparados para lidar criticamente com os desafios e as possibilidades da cultura digital em contextos educacionais.

2.7.6 Competências digitais docentes e as diretrizes internacionais da UNESCO

A UNESCO, como organismo internacional voltado à promoção da educação, ciência e cultura, tem desempenhado um papel relevante na proposição de políticas e marcos conceituais que orientam os sistemas educacionais diante das transformações sociais e tecnológicas. Em consonância com o avanço das tecnologias digitais e sua crescente presença nos ambientes escolares, a organização tem desenvolvido documentos que buscam promover o uso crítico, ético e pedagógico das TDICs por educadores de todo o mundo.

No relatório *Reimaginar juntos nossos futuros: um novo contrato social para a educação* (UNESCO, 2021), a organização destaca que as tecnologias digitais devem ser utilizadas como meio para o fortalecimento da justiça social, da equidade e da sustentabilidade. O documento alerta para os riscos da ampliação das desigualdades digitais e do uso inadequado das tecnologias na educação, ao mesmo tempo em que propõe um novo pacto educacional baseado na

solidariedade, cooperação e valorização do bem comum. A partir dessa perspectiva, o uso das tecnologias na educação deve estar comprometido com a formação crítica e participativa dos estudantes em contextos democráticos e inclusivos.

Dentre as principais iniciativas voltadas ao desenvolvimento profissional docente, destaca-se o *ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2018), que apresenta um referencial estruturado de competências digitais para professores da educação básica. Esse quadro compreende seis áreas principais: Compreensão do Papel das TICs na Educação; Currículo e Avaliação; Pedagogia; Aplicação das Habilidades Digitais; Organização e Administração Escolar; e Desenvolvimento Profissional Contínuo. Cada uma dessas áreas é detalhada em três níveis de progressão: Aquisição de Conhecimento; Aprofundamento do Conhecimento; e Criação de Conhecimento.

As competências descritas visam orientar os professores na utilização das tecnologias digitais de forma integrada ao planejamento pedagógico, à avaliação e à gestão do ambiente escolar, sempre considerando os contextos específicos em que atuam. Espera-se que os docentes sejam capazes de utilizar as TDICs para promover aprendizagens ativas, colaborativas, inclusivas e contextualizadas, apropriando-se das ferramentas digitais não apenas como suporte técnico, mas como instrumentos de mediação cognitiva e transformação social.

Ao considerar essas orientações da UNESCO, é possível estabelecer conexões relevantes com os objetivos da presente pesquisa, especialmente no que se refere à análise dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, nas universidades públicas do Rio Grande do Sul. A investigação proposta nesta dissertação busca compreender se e como as competências digitais previstas nos marcos internacionais estão sendo contempladas nos processos formativos dos futuros professores, alinhando-se ao debate global sobre a necessidade de formar educadores preparados para atuar com criticidade e inovação em uma sociedade profundamente marcada pela cultura digital.

3 METODOLOGIA

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, documental e exploratória, conforme a tipologia proposta por Mattar e Ramos (2021). Seu objetivo central consistiu em desenvolver parâmetros de análise para os currículos dos cursos de licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e/ou Estrangeira ofertados por institutos federais de ensino e universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, com o intuito de identificar a presença e o tratamento conferido às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como eixo formativo no campo da Cultura Digital. Tal foco buscou atender à crescente demanda social por uma formação docente capaz de preparar sujeitos para o exercício pleno da cidadania digital, conforme exige a sociedade contemporânea.

A abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa ancorou-se em uma perspectiva interpretativa e naturalística, voltada à compreensão profunda dos fenômenos educacionais a partir de seus contextos socioculturais. De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2013), a pesquisa qualitativa prioriza a descrição e a compreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos ou contextos investigados, valorizando a complexidade, a subjetividade e a riqueza dos dados. Tais características a tornam apropriada para estudos que, como este, não buscam quantificar ocorrências, mas interpretar significados em torno da presença das TDICs nos projetos formativos das licenciaturas.

Para os autores supracitados, a investigação qualitativa opera por meio de um processo flexível e progressivo, permitindo que a construção de categorias analíticas ocorra de forma dialética, à medida que os dados são interpretados. Trata-se, como afirmam, de uma metodologia capaz de captar as mudanças que as tecnologias digitais têm provocado nas dinâmicas educacionais, inclusive nas estruturas curriculares, com profundidade e sensibilidade às particularidades dos contextos.

Nesse sentido, a análise documental foi eleita como técnica central de coleta e análise de dados. Ainda que, segundo Ludke e André (2020), seja pouco explorada nas ciências humanas, essa abordagem revela-se particularmente promissora em pesquisas que envolvem políticas educacionais, legislação,

diretrizes curriculares e outros registros oficiais. A análise documental, conforme esses autores, permite não apenas o acesso a dados objetivos e históricos, mas também a compreensão crítica do contexto no qual os documentos foram produzidos, ampliando sua potência explicativa.

Sob essa perspectiva, adotam-se as concepções de Phillips (1974), que define como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, incluindo leis, regulamentos, pareceres, programas de curso, ementas e arquivos escolares. A presente pesquisa acessou os planos pedagógicos de curso, grades curriculares e programas de ensino das disciplinas dos cursos de Letras de institutos de ensino e universidades públicas do estado do Rio Grande do Sul, especialmente aquelas que mencionam, em seus títulos ou conteúdos, práticas relacionadas ao uso pedagógico das tecnologias digitais.

Para Caulley (1981), a análise documental deve se orientar por questões de pesquisa previamente estabelecidas, permitindo ao pesquisador localizar informações factuais relevantes nos documentos. Este princípio fundamentou a construção dos parâmetros analíticos desta pesquisa, os quais servem de guia para examinar os documentos obtidos e identificar o espaço destinado à formação em cultura digital.

Além disso, Guba e Lincoln (1981) destacam que os documentos são fontes estáveis e acessíveis, o que lhes confere confiabilidade e possibilidade de (re)consulta. A análise documental, portanto, não apenas facilita o acesso à informação, mas também amplia a validade do estudo ao possibilitar triangulação com outras fontes e métodos.

Conforme Ludke e André (2020), os documentos analisados fornecem evidências contextuais que legitimam as interpretações do pesquisador, além de serem instrumentos de baixo custo e alta relevância, especialmente úteis em estudos exploratórios, como o presente. Nesse sentido, a análise documental, ao identificar lacunas, tendências e diretrizes nos documentos analisados, pode indicar problemas mais amplos, passíveis de aprofundamento em etapas futuras da pesquisa, inclusive por meio de metodologias complementares.

O desenvolvimento da pesquisa foi estruturado em quatro grandes etapas metodológicas:

- 1) Revisão de literatura: levantamento e análise de produções acadêmicas publicadas nos últimos anos, com foco em temas como Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC-EDU), Cultura Digital na formação inicial de professores e Letramento Digital. A busca foi realizada em bases como o Repositório de Teses e Dissertações da CAPES (BDTD) e SciElo, com o objetivo de mapear o estado da arte da pesquisa no campo.
- 2) Pesquisa bibliográfica: aprofundamento teórico dos conceitos-chave que fundamentam a análise, a saber: TIC-EDU, Cultura Digital, Letramento e Fluência Digitais, Multiletramentos, Ciberespaço, Cibercultura e Formação Inicial de Professores.
- 3) Construção dos parâmetros de análise: com base no referencial teórico e nas informações obtidas, foram formulados indicadores analíticos para examinar os currículos dos cursos de Letras – Línguas Portuguesa e/ou Estrangeira dos institutos de ensino e universidades públicas gaúchas. Esses parâmetros buscaram verificar o grau de integração das TDICs na formação docente, especialmente com fins pedagógicos.
- 4) Análise dos documentos curriculares: aplicação dos parâmetros construídos na etapa anterior sobre os documentos coletados (projetos pedagógicos dos cursos, matrizes curriculares e programas de ensino), com vistas a interpretar criticamente a presença, ausência ou superficialidade do tratamento das TDICs nas propostas formativas.

A partir dessas etapas, esperou-se alcançar os objetivos propostos e responder à problemática central da dissertação, verificando em que medida os currículos analisados contemplam a formação em Cultura Digital necessária à atuação docente na contemporaneidade.

3.2 TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Após reunir os dados necessários, optamos por utilizar a técnica de Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), por sua capacidade de articular teoria e empiria em um movimento contínuo e reflexivo. A ATD propõe um processo analítico em três etapas principais: a unitarização dos textos (fragmentação em unidades de sentido), a categorização (organização e

reagrupamento de unidades com significados semelhantes) e a produção de novas compreensões, a partir da síntese interpretativa. Embora o processo de categorização na ATD permita a construção de categorias emergentes ao longo da análise, Moraes (2003) afirma que o uso de categorias a priori é metodologicamente válido, desde que o pesquisador mantenha a sensibilidade para reconfigurá-las e adaptá-las à luz dos dados. Essa abordagem foi aplicada no presente estudo, uma vez que as categorias iniciais foram concebidas com base no referencial teórico construído sobre cultura digital, TDICs, formação docente, currículo e nos documentos oficiais da política educacional brasileira, sem excluir a possibilidade de surgimento de novas categorias ou reorganizações durante o percurso analítico.

3.2.1 Caminho de construção das categorias

O processo de construção das categorias partiu de uma análise teórico-reflexiva dos principais conceitos que fundamentam a presente pesquisa. A partir de uma revisão bibliográfica sistematizada e da análise preliminar dos documentos curriculares coletados, foram identificados macrotemas recorrentes que se articulavam com os objetivos da pesquisa e com os desafios contemporâneos da formação de professores. Esses macrotemas foram organizados em categorias principais, subdivididas em subcategorias, as quais orientaram a definição dos indicadores de análise, bem como dos critérios de observação e dos referenciais teóricos associados.

É importante destacar que, embora essas categorias tenham inicialmente sido concebidas com base na teoria, o processo analítico manteve-se aberto à emergência de novas compreensões, conforme os princípios da ATD. Assim, durante a leitura interpretativa dos currículos, dos PPCs, grades curriculares e das ementas dos cursos de Letras, estivemos atentos à possibilidade de reformulação das categorias, fusões ou criações de novas dimensões analíticas que refletissem melhor o fenômeno em estudo.

O quadro 5 de parâmetros de análise apresentado nesta dissertação, portanto, não se constitui como um instrumento fechado ou fixo, mas como uma construção metodológica orientadora, situada entre o referencial teórico e o campo

empírico. Ele representa uma síntese inicial das relações teóricas e conceituais que guiam a investigação e que poderão ser reconfiguradas ao longo do percurso interpretativo, conforme propõe a ATD.

Quadro 5 – Parâmetros de Análise Curricular: TDICs e Formação em Cultura Digital na Licenciatura em Letras

Categorias	Subcategorias	Indicadores de Análise	Descrição / Critério de Observação	Referencial
1 Inserção das TDICs no currículo	1.1 Disciplinas específicas	Presença de disciplinas obrigatórias ou optativas sobre tecnologias digitais	Identificação nominal de disciplinas voltadas para uso ou estudo das TDICs no currículo	BRASIL (2018); CIEB (2019); Kenski (2001)
	1.2 Abordagem transversal	TDICs inseridas em ementas de disciplinas pedagógicas ou específicas	Presença de termos relacionados às TDICs em ementas que não são exclusivamente sobre tecnologia	Moran (2013); Paiva (2013)
	1.3 Ausência ou lacunas	Inexistência de qualquer menção a TDICs nos componentes curriculares	Currículos sem referências à cultura digital ou tecnologias digitais	Gatti (2003); Nóvoa (1997)
2 Formação em Cultura Digital	2.1 Letramento digital	Menção a letramento digital como objetivo de formação docente	Presença do termo em ementas ou no perfil do egresso	Soares (2010); Leffa (2013)
	2.2 Multiletramentos	Uso de múltiplas linguagens digitais como foco de formação	Menção a práticas pedagógicas com textos multimodais	Rojo e Moura (2019); Xavier (2002)
	2.3 Cultura Digital	Termo como conceito estruturante da formação docente	Inserção da expressão "cultura digital" no PPC ou nos objetivos de formação	Lévy (2007); Lemos (2004)
3 Relacionamento com diretrizes oficiais	3.1 BNCC / BNC-Formação	Alinhamento com competências gerais e específicas	Menção à BNCC e à BNC-Formação, especialmente à Competência 5	BRASIL (2018; 2019; 2024)
	3.2 Documentos complementares	Referências a propostas do CIEB, UNESCO, entre outras	Citações a documentos normativos e orientadores da política educacional digital	CIEB (2019); UNESCO (2021),

4 Práticas pedagógicas com TDICs	4.1 Metodologias inovadoras	Estratégias pedagógicas com apoio de tecnologias	Indícios de metodologias ativas (sala de aula invertida, gamificação etc.)	Moran (2013); Silva (2011)
	4.2 Pensamento crítico e ético	Uso reflexivo das tecnologias na educação	Menção a criticidade, ética e cidadania digital nas práticas pedagógicas	Canli (2020); Aquino (2008)
5. Perfil do egresso	5.1 Competências digitais	Expectativas sobre o domínio das TDICs pelo licenciado	Declarações explícitas sobre o uso de tecnologias no exercício docente	BNC-Formação (BRASIL, 2019); Leffa (2013)
	5.2 Fluência digital	Capacidade de integração significativa das TDICs	Indicadores de autonomia e criatividade no uso de tecnologias	Mutka (2011); Buzato (2006)

Fonte: Organizado pelo autor a partir do Referencial Teórico.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A etapa de categorização, conforme os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), consistiu na organização das unidades de sentido extraídas dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de licenciatura em Letras de 11 instituições públicas do Rio Grande do Sul, reunidas em redes de significação. Para preservar a identidade das instituições participantes, optou-se por identificá-las por meio da sigla IES seguida de um número. Priorizaram-se os cursos de Letras com habilitação em Português e Inglês, por corresponderem à formação inicial do autor desta pesquisa. No entanto, como essa configuração não está presente em todas as instituições analisadas, houve variações na nomenclatura dos cursos, conforme ilustrado no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Nome dos cursos de Letras por Instituição de Ensino Superior (IES)

Instituição (Sigla)	Nome do Curso de Letras
IES 1	Letras - Português
IES 2	Letras - Português e Inglês
IES 3	Letras - Português
IES 4	Letras - Português e Inglês
IES 5	Letras - Português e Espanhol
IES 6	Letras - Inglês
IES 7	Letras - Inglês e Espanhol
IES 8	Letras – Português e Espanhol
IES 9	Letras - Inglês
IES 10	Letras – Português e Inglês
IES 11	Letras – Português e Inglês

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

Essas redes foram construídas a partir da identificação de sentidos emergentes compartilhados entre diferentes unidades, articulando dimensões teóricas e empíricas com base nos parâmetros previamente definidos. As redes de significação, portanto, não apenas agrupam conteúdos semelhantes, mas revelam construções discursivas mais amplas que emergem da análise do corpus. Cada rede foi nomeada de acordo com o sentido central compartilhado pelas unidades que a compõem e fundamentada teoricamente com base no referencial mobilizado ao

longo da pesquisa. Essa etapa interpretativa não se limita à descrição dos dados, mas busca compreender as relações entre currículo, formação docente e cultura digital, evidenciando contradições, lacunas e potencialidades dos cursos de licenciatura em Letras diante dos desafios formativos contemporâneos.

Figura 6 - Redes de Significação - Formação docente e TDICs no curso de Letras



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

A figura 6, acima, sintetiza, em formato visual e esquemático, os resultados da análise dos PPCs de licenciatura em Letras realizada com base nos pressupostos da ATD. Por meio de uma representação gráfica em rede, são

apresentadas as cinco redes de significação construídas a partir das unidades de sentido identificadas nas diferentes instituições participantes da pesquisa.

Cada rede é destacada com uma cor distinta, acompanhada de palavras-chave que evidenciam seus eixos interpretativos centrais. A Rede 1, por exemplo, aborda as concepções de formação docente na era digital, enfatizando aspectos como a articulação teoria-prática e a superação do tecnicismo. A Rede 2 focaliza as TDICs como recursos de inovação pedagógica, enquanto a Rede 3 discute as implicações das TDICs para a justiça social e a cidadania digital. Já a Rede 4 trata dos multiletramentos e da ampliação das práticas de linguagem e a Rede 5 analisa a articulação entre políticas públicas, currículo e tecnologias na formação inicial de professores.

No centro da figura, o ícone representando a profissão docente — simbolizado por uma pessoa diante de um quadro, em postura de ensino — reforça o foco da pesquisa na formação do professor de Letras em meio aos desafios contemporâneos impostos pelas transformações digitais. Esse símbolo destaca de forma direta o sujeito da formação, sem perder de vista as mediações tecnológicas que permeiam esse processo.

Esta rede visual, portanto, opera como um mapa conceitual que não apenas organiza os achados da pesquisa, mas também facilita a leitura integrada das dimensões formativas envolvidas. Ao conectar visualmente os núcleos temáticos, permite compreender a complexidade e a interdependência entre as diferentes frentes que compõem a presença — explícita ou implícita — da cultura digital na formação docente no campo das Letras.

A fim de sintetizar os caminhos percorridos no processo analítico e dar visibilidade à recorrência e à distribuição temática das unidades de sentido identificadas, foi elaborado o quadro 7 “Resumo das unidades de sentido, categorias, subcategorias e suas redes”. Esse quadro permite visualizar, de forma articulada, as categorias e subcategorias construídas a partir da ATD, acompanhadas do número de unidades de sentido associadas e de sua vinculação às cinco redes de significação desenvolvidas ao longo da pesquisa. A leitura desse material evidencia a complexidade dos discursos curriculares sobre a formação de professores no contexto da cultura digital, bem como os sentidos predominantes atribuídos às tecnologias nos cursos de licenciatura em Letras analisados.

As categorias emergem da aproximação entre os dados e o referencial teórico que sustenta esta investigação, revelando três grandes núcleos temáticos que atravessam as redes interpretativas: i) a presença implícita (ou não) das TDICs como possibilidades formativas, ainda que não nomeadas diretamente, indicando a presença de um currículo oculto. Essa constatação só foi possível após o contato com os dados obtidos através dos PPCs das instituições de ensino superior que foram analisadas nesta pesquisa, justificando sua classificação como uma subcategoria emergente presente na categoria emergente ‘Possibilidades’; ii) os conteúdos formativos voltados ao desenvolvimento de competências digitais, como os letramentos digitais, os multiletramentos e o pensamento computacional, que apontam para uma formação mais conectada às exigências do mundo digital; e iii) as proposições pedagógicas e organizativas que articulam, de modo mais explícito, as tecnologias à estrutura curricular dos cursos. Ao situar essas categorias no interior das redes de significação, o quadro 7, abaixo, contribui para uma leitura mais ampla e relacional dos dados, evidenciando as tensões, os avanços e as ausências que configuram o lugar das TDICs na formação inicial de professores de Letras.

Quadro 7 – Resumo das unidades de sentido, categorias, subcategorias e suas redes

Categoria	Subcategorias	Nº de Unidades de Sentido	Redes de Significação
Possibilidades (Emergente)	- Currículo Oculto (Emergente)	74	Rede 3 (TDICs, Justiça Social e Cidadania Digital)
TDICs e Cultura Digital (Conteúdos Formativos)	- Letramento Digital - Cultura Digital - Multiletramento - Letramentos acadêmicos profissionais - Metodologias Didático-Digitais (Emergente) - Formação Crítica - Uso de TDICs - Competências Digitais - Integração de TDICs	53	Rede 2 (TDICs e Inovação Pedagógica no Currículo Formativo); Rede 4 (Multiletramentos e a Ampliação das Práticas de Linguagem na Formação Docente)

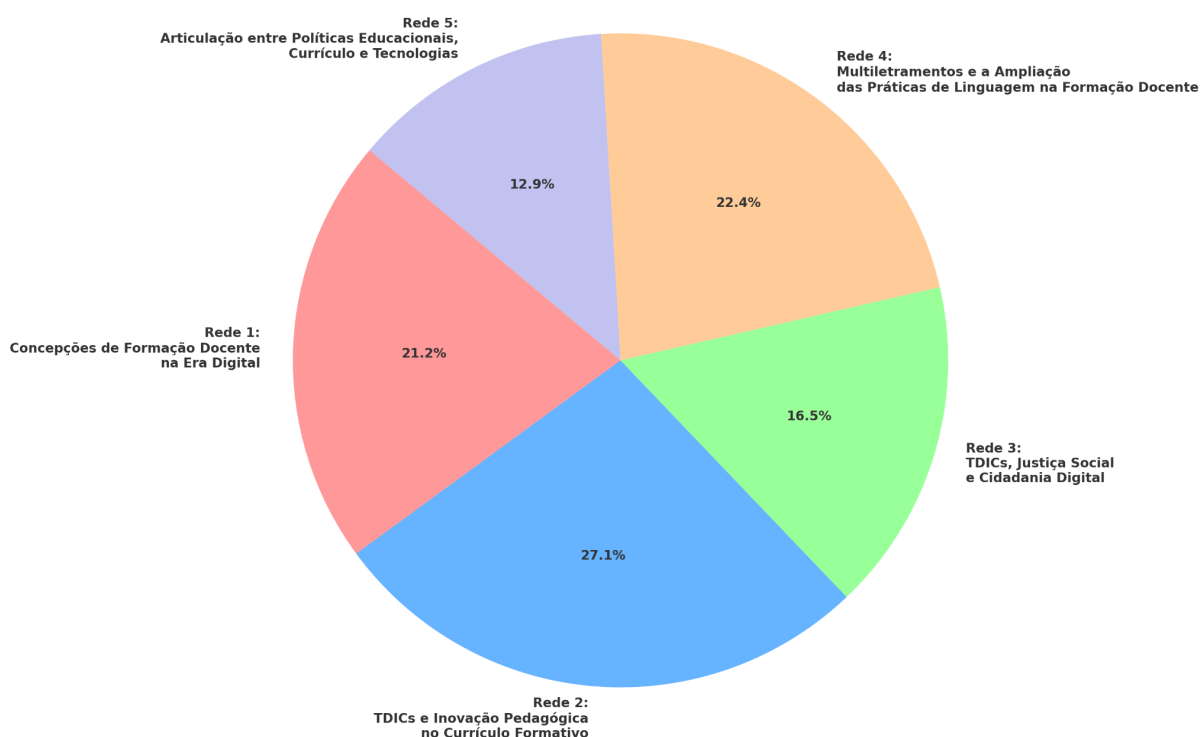
TDICs e Cultura Digital na Organização Curricular	- Concepção de Formação Docente (emergente) - Diretrizes Institucionais sobre TDIC - Menção às TDICs nas Ementas ou Programas de Ensino - Menção às TDICs nas Metodologias de Ensino - Menção às TDICs no Perfil do Egresso - Menção às TDICs nos Objetivos do Curso - Articulação Teoria e Prática - Políticas Públicas para a Formação Docente - Menção às TDICs na formação docente e prática pedagógica - Menção às TDICs no Perfil do Curso	37	Rede 1 (Concepções de Formação Docente na Era Digital); Rede 5 (Articulação entre Políticas Educacionais, Currículo e Tecnologias)
---	---	----	--

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

O gráfico 5, a seguir, ilustra a distribuição das unidades de sentido conforme as cinco redes de significação construídas ao longo desta pesquisa. Observa-se que a Rede 3 – TDICs, Justiça Social e Cidadania Digital concentra a maior proporção de unidades, evidenciando que, em muitos contextos curriculares, as TDICs e a cultura digital aparecem apenas de forma implícita ou potencial, sem menção direta nos documentos oficiais. Esse dado revela uma fragilidade persistente na incorporação explícita dessas temáticas na formação inicial docente. A Rede 1 – Concepções de Formação Docente na Era Digital, por sua vez, também apresenta um número expressivo de unidades, o que sinaliza uma preocupação dos cursos com fundamentos mais amplos da formação, como a articulação teoria-prática e o compromisso com a cultura digital como direito, porém, observa-se que as unidades de sentido relacionadas a essa rede são oriundas, na maioria das vezes, da organização curricular, não representando uma presença significativa nos programas de ensino. Já as Redes 2 e 4, associadas aos usos pedagógicos das TDICs e aos conteúdos formativos relacionados aos multiletramentos e à cidadania digital, indicam movimentos mais concretos de aproximação entre tecnologias e práticas pedagógicas, embora ainda não sejam majoritários. Por fim, a Rede 5 – Articulação entre Políticas Educacionais, Currículo e Tecnologias apresenta a menor incidência, o que pode sinalizar uma dissociação entre os marcos legais e a efetivação de

propostas curriculares alinhadas à cultura digital. A análise do gráfico, portanto, reforça a importância de promover uma formação docente que não apenas reconheça, mas integre criticamente as TDICs aos fundamentos pedagógicos e políticos da prática educativa.

Gráfico 5 - Distribuição das unidades de sentido por rede de significação



Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa.

Rede de Significação 1 – Concepções de Formação Docente na Era Digital

As unidades de sentido agrupadas na Rede 1 revelam uma preocupação com os fundamentos que estruturam a formação inicial de professores. Os exemplos do quadro 8 selecionados evidenciam a valorização da articulação entre teoria e prática, da crítica ao tecnicismo e da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Essas diretrizes estão alinhadas às demandas contemporâneas da educação, sobretudo diante da cultura digital e reafirmam a importância de uma formação docente crítica e contextualizada.

Quadro 8 - Exemplos de unidades de sentido relacionadas com a Rede de Significações nº 1.

Rede de Significação	Instituição	Componente do PPC	Categoria	Subcategoria	Descrição/Critério de Análise
Rede 1	IES 9	Disciplina: Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas	Formação de Professores	Políticas públicas para a formação docente	A disciplina aborda criticamente os sistemas educacionais, a legislação e a profissionalização docente, fornecendo instrumentos teóricos e políticos que fortalecem a formação para a docência na escola pública.
Rede 1	IES 10	Disciplina: Políticas Governamentais na Educação Brasileira (Optativa)	Organização Curricular	Concepção de formação docente (emergente)	Aborda políticas educacionais, suas bases normativas e impactos na escola, refletindo sobre o papel social do professor e a democratização da educação.
Rede 1	IES 10	Disciplina: Ensino e Identidade Docente (Optativa)	Organização Curricular	Concepção de formação docente (emergente)	Reflexão crítica sobre os saberes docentes articulados a questões de raça, gênero, geração e outros marcadores sociais que compõem as identidades docentes e discentes.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados da Pesquisa.

A análise dos PPCs das licenciaturas em Letras das instituições participantes da pesquisa evidencia que, em termos declaratórios, há uma valorização da formação docente crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Tal perspectiva está alinhada a princípios pedagógicos ancorados em fundamentos progressistas, como os de Freire (1996), que defende uma educação transformadora, dialógica e conectada às realidades dos educandos.

Nos documentos institucionais, é possível observar menções à importância da articulação entre teoria e prática, à integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como ao papel social da universidade na formação de professores para atuar com consciência crítica diante dos desafios contemporâneos. Essa concepção de formação se aproxima da perspectiva defendida por Libâneo (2006), segundo a qual o processo formativo deve propiciar aos futuros docentes a compreensão da função

social da escola e dos conteúdos escolares, bem como o domínio de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas.

A proposta de uma formação pautada na reflexão crítica também dialoga com os apontamentos de Pimenta (2012), que destaca a necessidade de superar a visão tecnicista da docência e compreender o professor como intelectual que elabora, questiona e transforma sua prática a partir das mediações históricas, sociais e culturais. Em diversos PPCs, observa-se a valorização de saberes interdisciplinares, da prática investigativa e da autonomia docente, compondo um discurso institucional que reconhece a complexidade da atividade pedagógica.

Contudo, embora o discurso institucional aponte para uma concepção ampliada de formação, que contempla aspectos ético-políticos e epistemológicos da docência, identificou-se, ao longo da análise das disciplinas e programas de ensino, uma lacuna importante: a ausência de conteúdos relacionados às TDICs como elemento constitutivo dessa formação. Essa omissão indica uma tensão entre o que se declara nos fundamentos pedagógicos do curso e o que, de fato, é concretizado no currículo formativo.

Esse descompasso pode ser interpretado como um reflexo da persistência de modelos formativos ainda presos a lógicas tradicionais de organização curricular, desconsiderando as transformações da cultura digital e suas implicações para o ensino. A formação docente na era digital requer, conforme normativas e políticas educacionais, além do domínio técnico, uma apropriação crítica das tecnologias, de modo que os professores sejam capazes de integrar essas ferramentas aos processos pedagógicos com intencionalidade, criatividade e compromisso ético (Kenski, 2012).

Nesse sentido, a ausência das TDICs nos programas de ensino das disciplinas pode ser compreendida como sintoma de um modelo formativo fragmentado e desalinhado das demandas da sociedade contemporânea. Essa lacuna se agrava diante do contexto em que a escola pública, especialmente, se configura como o único espaço de acesso de muitos estudantes a experiências formativas digitais, o que reforça a urgência de uma formação docente que compreenda as tecnologias não como acessórios, mas como dimensões estruturantes da educação no século XXI.

Rede de Significação 2 – TDICs e Inovação Pedagógica no Currículo Formativo

A Rede 2 destaca experiências curriculares que incorporam tecnologias digitais como ferramentas didáticas inovadoras. As unidades de sentido do quadro 9 selecionadas exemplificam o uso de plataformas, mídias e recursos digitais aplicados à prática docente. A centralidade das TDICs como agentes de transformação pedagógica é evidenciada, indicando um movimento em direção à inovação metodológica na formação de professores.

Quadro 9 - Exemplos de unidades de sentido relacionadas com a Rede de Significações nº 2

Rede de Significação	Instituição	Componente do PPC	Categoria	Subcategoria	Descrição / Critério de Análise
Rede 2	IES 3	Princípios Filosóficos e Pedagógicos do Curso	TDICs e Cultura Digital	Uso de TDIC	O PPC enfatiza a missão institucional de promover educação científica e tecnológica integrada a ensino, pesquisa e extensão, consolidando a cultura digital e colaborativa.
Rede 2	IES 7	Objetivos Específicos	Cultura Digital e TDICs	Competências Digitais	O curso explicita como objetivo a promoção do uso crítico e consciente das TDICs no processo ensino-aprendizagem, como parte da formação docente.
Rede 2	IES 3	Perfil do Egresso	TDIC e Cultura Digital	Uso de TDIC	Domínio teórico da linguagem; uso crítico de TDICs; Formação contínua e ética profissional.

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

A análise das disciplinas obrigatórias dos cursos de Letras revela um quadro em que predomina a lógica acadêmico-disciplinar, centrada na transmissão de conteúdos específicos das áreas de linguagem, literatura e gramática, com pouca ou nenhuma abertura para propostas pedagógicas inovadoras mediadas por TDICs. Tal estrutura reflete um modelo de formação docente tradicional, em que os currículos se organizam de modo compartimentalizado, dificultando a articulação entre teoria, prática e cultura digital.

Embora os PPCs enfatizem, nos seus princípios norteadores, a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como a necessidade de formar docentes capazes de atuar com autonomia e criticidade, os programas de ensino das disciplinas analisadas demonstram um distanciamento em relação a tais propósitos. Essa contradição revela um tensionamento entre o discurso institucional e a prática curricular efetiva, que tende a manter inalteradas as estruturas de ensino, mesmo diante das transformações provocadas pelas tecnologias digitais na educação e na sociedade contemporânea.

Segundo Coll (2010), a inovação pedagógica implica a reorganização das práticas escolares a partir das mudanças culturais, tecnológicas e comunicacionais em curso. No entanto, a ausência de conteúdos e metodologias que incorporem criticamente as TDICs nos programas das disciplinas evidencia que essas instituições ainda não incorporaram de forma efetiva tais transformações ao cotidiano formativo de seus cursos.

Imbernón (2011) aponta que a formação docente requer o desenvolvimento de uma atitude investigativa e colaborativa, capaz de articular os saberes acadêmicos aos desafios concretos da prática pedagógica. Contudo, as disciplinas dos cursos de Letras analisados permanecem centradas em abordagens conteudistas e expositivas, reforçando um modelo de ensino que dificulta a construção de conhecimentos significativos e contextualizados por meio das TDICs.

Essa realidade também dialoga com os estudos de Gatti (2009), que denuncia a desarticulação entre o que se propõe nos documentos institucionais e o que é efetivado nas disciplinas e práticas formativas. A ausência das TDICs como conteúdo e instrumento pedagógico nas propostas curriculares pode ser lida como uma consequência da pouca valorização da dimensão didático-pedagógica na formação dos professores formadores, cuja atuação se concentra, muitas vezes, em seus campos de pesquisa específicos, desconsiderando as demandas da formação docente para o exercício profissional na educação básica.

A prevalência da lógica disciplinar fragmentada, associada à ausência de políticas institucionais consistentes de formação docente para o uso crítico das tecnologias, acaba por comprometer a inovação curricular. Essa configuração indica a urgência de rever os currículos dos cursos de licenciatura, a fim de

promover práticas formativas mais integradas, colaborativas e alinhadas às exigências da sociedade digital.

Rede de Significação 3 – TDICs, Justiça Social e Cidadania Digital

As unidades de sentido desta rede, abordam o papel das tecnologias na promoção da justiça social e da cidadania digital. Mesmo que nem sempre mencionadas explicitamente, as disciplinas revelam potencial para fomentar a leitura crítica das mídias e o desenvolvimento de competências necessárias à atuação ética e responsável no mundo digital. Essa rede aponta, assim, para uma dimensão sociopolítica da formação docente mediada pelas TDICs. Abaixo, temos o quadro 10 com alguns exemplos das unidades de sentido relacionadas com essa rede de significação

Quadro 10 - Exemplos de unidades de sentido relacionadas com a Rede de Significações nº 3

Rede de Significação	Instituição	Componente do PPC	Categoria	Subcategoria	Descrição / Critério de Análise
Rede 3	IES 4	Disciplina (obrigatória): Metodologia e Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa	TDIC na Formação Docente	Metodologias Didático-Digitais (Emergente)	A ementa apresenta explicitamente o uso de recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Língua Portuguesa, integrando as TDIC ao desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise gramatical. Essa abordagem aponta para metodologias que fazem uso das tecnologias digitais como instrumentos pedagógicos, fortalecendo a dimensão prática da formação docente crítica e situada na cultura digital.
Rede 3	IES 14	Disciplina: Multiletramentos em Espanhol	Cultura Digital e Multiletramento	Multiletramento e Letramentos Digitais	A disciplina propõe o estudo dos multiletramentos no ensino de espanhol, com foco na leitura e produção de textos multimodais, práticas sociais de linguagem, e análise crítica dos usos da linguagem em diferentes mídias e suportes digitais.

Rede 3	IES 14	Disciplina: Estágio em Espanhol II	Possibilidades	Currículo Oculto (Emergente)	A disciplina envolve a regência de aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, promovendo o planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas em contextos reais, com enfoque na formação crítica e reflexiva do futuro professor. Não há a menção explícita do trabalho com as TDICs, mas considera-se a possibilidade de o tema surgir nas interações entre os licenciandos e o professor formador.
--------	--------	--	----------------	---------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa

As TDICs não apenas transformaram as formas de ensinar e aprender, mas também passaram a mediar as relações sociais, culturais, econômicas e políticas da contemporaneidade. Nesse contexto, a escola pública pode desempenhar um papel crucial ao democratizar (ou não) o acesso às tecnologias e promover o desenvolvimento de competências digitais que permitam aos sujeitos exercerem sua cidadania de forma crítica, consciente e participativa.

No entanto, a análise dos PPCs das licenciaturas em Letras revela que, apesar de algumas disciplinas optativas ou experiências isoladas sinalizarem aproximações com a cultura digital, a formação dos futuros docentes ainda não incorpora, de modo sistemático e intencional, a perspectiva da justiça social digital. Tal ausência é particularmente preocupante quando se considera o contexto brasileiro de profundas desigualdades socioeconômicas: muitos estudantes da rede pública pertencem a famílias de baixa renda e não dispõem de recursos para acessar a internet, dispor de dispositivos digitais ou desenvolver práticas letradas em ambientes virtuais.

Nesse cenário, a escola pode ser o único espaço capaz de garantir o acesso equitativo às tecnologias e à formação digital. A não inserção das TDICs na formação inicial de professores, especialmente sob uma perspectiva crítica e inclusiva, contribui para a perpetuação das desigualdades e compromete o papel social da escola na promoção da cidadania. Santaella (2013) e Lévy (1999) ressaltam que, diante da expansão das redes digitais, torna-se urgente formar sujeitos capazes de navegar, interpretar e produzir sentidos nos múltiplos ambientes midiáticos e digitais.

Além do aspecto técnico-operacional, destaca-se a dimensão ética e política da cidadania digital. A ausência dessa abordagem nos currículos formativos impede que futuros professores sejam preparados para lidar com questões emergentes como desinformação, fake news, golpes cibernéticos e discursos de ódio nas redes sociais. Conforme Kenski (2012), a formação docente precisa considerar os múltiplos letramentos contemporâneos, entre eles os letramentos digitais e midiáticos, como elementos centrais da educação na era da informação.

Nesse sentido, autores como Ribeiro (2021) e Bianconcini de Almeida e Valente (2011) argumentam que a inclusão das tecnologias nos processos formativos deve ser orientada por princípios de justiça social, responsabilidade ética e emancipação crítica. Isso significa não apenas ensinar a utilizar tecnologias, mas também formar sujeitos que compreendam seu papel na construção de uma sociedade democrática e inclusiva no ambiente digital.

A escassez de referências à cidadania digital nos currículos das licenciaturas analisadas evidencia um descompasso entre a formação oferecida e os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade. Formar docentes críticos, preparados para mediar processos educativos em contextos tecnologicamente mediados e socialmente desiguais, parece ser uma tarefa urgente que requer revisão curricular e compromisso político-pedagógico das instituições formadoras.

Rede de Significação 4 – Multiletramentos e a Ampliação das Práticas de Linguagem na Formação Docente

Dando continuidade ao processo de categorização emergente e à construção de redes de significação conforme os pressupostos da ATD, apresentamos, a seguir, a Rede de Significação 4. Essa rede reúne unidades curriculares que contemplam os multiletramentos e a cultura digital como elementos estruturantes da formação docente. Os exemplos presentes no quadro 11 ilustram propostas pedagógicas voltadas para a diversidade de linguagens, a multimodalidade e os novos modos de leitura e escrita em ambientes digitais. Essas experiências fortalecem a competência leitora e ampliam as práticas discursivas necessárias à atuação profissional no contexto contemporâneo.

Quadro 11 - Exemplos de unidades de sentido relacionadas com a Rede de Significações nº 4

Rede de Significação	Instituição	Componente do PPC	Categoria	Subcategoria	Descrição / Critério de Análise
Rede 4	IES2	Multiletramentos	Conteúdos Formativos	Multiletramentos	Disciplina específica com foco em multiletramentos e práticas pedagógicas com tecnologias.
Rede 4	IES6	Oficina de Produção Multimodal	Conteúdos Formativos	Multiletramentos	Enfatiza a produção de textos multimodais em ambientes digitais, com uso de som, imagem e hipertextualidade.
Rede 4	IES1	Tópicos em Linguística Aplicada	Conteúdos Formativos	Multiletramentos	Aborda teorias sobre multiletramentos e práticas de linguagem em contextos digitais e multimodais.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

A análise dos PPCs das licenciaturas em Letras, ofertadas por instituições públicas do Rio Grande do Sul, evidenciou que os multiletramentos têm emergido, em algumas propostas formativas, como eixo articulador entre linguagem, tecnologia e práticas pedagógicas contemporâneas. Ainda que presentes de forma pontual, concentrados em componentes curriculares específicos, identificam-se esforços para inserir os multiletramentos como dimensão formativa relevante, especialmente na perspectiva de aproximação entre os conteúdos escolares e as práticas sociais de linguagem vivenciadas pelos estudantes no contexto digital.

As unidades de sentido que compõem esta rede revelam que a temática dos multiletramentos é abordada, sobretudo, em disciplinas que propõem a articulação entre leitura, escrita, oralidade e práticas multimodais. Tais disciplinas contemplam o uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas para potencializar a produção e a análise de textos em diferentes mídias, ampliando o repertório linguístico, estético e comunicativo dos futuros docentes. São exemplos disso as oficinas de produção multimodal, os estudos de hipertextualidade, o uso da

literatura em ambientes digitais e as práticas pedagógicas centradas na leitura crítica de múltiplas linguagens.

Essas iniciativas se ancoram em referenciais teóricos que discutem a formação docente frente às exigências da cultura digital, como os estudos de Rojo (2012, 2013), Coscarelli (2009), Santaella (2013) e Kress (2000). Esses autores ressaltam a importância de compreender os multiletramentos como práticas sociais situadas, nas quais o professor assume o papel de mediador de sentidos em ambientes complexos e tecnologicamente mediados. O reconhecimento das múltiplas linguagens — visual, sonora, verbal, digital — como parte do processo formativo aponta para uma concepção ampliada de linguagem e de educação, na qual o letramento ultrapassa a dimensão exclusivamente verbal e linear.

Diversos estudos (Rojo (2012; 2019); Santaella(2013); Leffa(2011); Menezes de Souza (2011); Soares(2010)) apontam que a inserção dos multiletramentos no processo formativo contribui significativamente para o desenvolvimento da competência leitora, ao estimular a leitura crítica, a análise de discursos em diferentes formatos e a construção ativa de sentidos. Segundo Rojo (2012), práticas de leitura multimodal favorecem a compreensão profunda dos textos e o engajamento dos estudantes com temas socialmente relevantes. Santaella (2013) destaca que o domínio da leitura em ambientes digitais requer habilidades específicas que vão além da decodificação linear, exigindo navegação ativa, capacidade de selecionar informações relevantes e interpretar múltiplas linguagens simultaneamente.

Contudo, apesar de avanços localizados, observa-se que a inserção dos multiletramentos nos currículos dos cursos de Letras ainda carece de transversalidade e de maior sistematização. Em geral, tais práticas formativas estão concentradas em poucas disciplinas, muitas vezes optativas, sem que haja uma proposta integrada e contínua ao longo do curso. Essa configuração revela a persistência de uma lógica curricular fragmentada, centrada em conteúdos acadêmico-disciplinares, que dificulta a articulação entre teoria, prática e cultura digital — aspecto já discutido em redes anteriores desta análise.

A ausência de um projeto formativo que reconheça os multiletramentos como eixo estruturante da formação inicial docente limita o potencial emancipatório dessas práticas, especialmente diante das diretrizes presentes na BNCC e na

BNC-Formação, que enfatizam o desenvolvimento de competências relacionadas à cultura digital e aos letramentos contemporâneos.

Assim, esta rede de significação evidencia tanto as possibilidades quanto as lacunas existentes nos currículos analisados. Por um lado, destacam-se propostas inovadoras, com potencial de promover práticas pedagógicas mais críticas, colaborativas e alinhadas às realidades digitais dos estudantes. Por outro, permanece o desafio de integrar os multiletramentos de forma transversal, como princípio formativo que dialogue com a complexidade dos contextos escolares e com as demandas da docência na era digital.

Rede de Significação 5 – Articulação entre Políticas Educacionais, Currículo e Tecnologias

Dando continuidade à ATD, esta rede de significação reúne unidades de sentido que permitem observar como as políticas públicas e os documentos normativos influenciam, direta ou indiretamente, a formação docente no contexto das TDICs, como é possível observar em alguns exemplos no quadro 12. As experiências curriculares apontam tanto para avanços na compreensão das diretrizes como para barreiras estruturais e epistemológicas à sua efetiva implementação. A presença do currículo oculto em algumas propostas indica que a articulação entre política, currículo e tecnologia ainda é um campo em disputa.

Quadro 12 - Exemplos de unidades de sentido relacionadas com a Rede de Significações nº 5

Rede de Significação	Instituição	Componente do PPC	Categoria	Subcategoria	Descrição / Critério de Análise
Rede 5	IES 1	Princípios Norteadores	Possibilidades	Currículo Oculto	Permite ajustes no currículo para inclusão de conteúdos de TDICs e Cultura Digital.

Rede 5	IES 4	Disciplina: Seminário em Ensino de Literatura	Possibilidades	Currículo Oculto	A disciplina desenvolve o senso crítico sobre objetivos, métodos e práticas no ensino de literatura, com foco na elaboração de atividades didáticas. Embora as TDICs não sejam mencionadas, o espaço para criação e análise metodológica permite o uso potencial de tecnologias digitais como parte do processo formativo, caracterizando possibilidade formativa no currículo oculto.
Rede 5	IES 4	Disciplina: Didática Geral	Possibilidades	Currículo Oculto	A ementa apresenta a tecnologia como um dos recursos considerados no processo de ensino-aprendizagem, articulada aos ambientes e metodologias de aprendizagem. Ainda que a abordagem não seja aprofundada, essa menção permite reconhecer um potencial formativo para o uso crítico das TDIC na prática pedagógica, caracterizando-se como possibilidade formativa presente no currículo oculto.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa

As unidades de sentido analisadas evidenciam uma mobilização parcial dos marcos legais e das políticas públicas em torno da formação docente e da cultura digital. Em alguns PPCs, observam-se referências à BNC-Formação e à BNCC como fundamentos da organização curricular, especialmente naqueles que tratam da concepção de docência e das metodologias de ensino. Contudo, essa vinculação muitas vezes se limita a menções introdutórias, sem o devido aprofundamento ou desdobramento em práticas pedagógicas efetivas.

Nas disciplinas que abordam a legislação educacional ou a organização didático-pedagógica do curso, há potencial formativo para que os futuros docentes compreendam os vínculos entre políticas públicas e atuação profissional. Essas disciplinas oferecem oportunidade para discutir criticamente os princípios das DCNs, os objetivos da BNCC e os compromissos estabelecidos no PNE. No entanto, a

análise revela que essa discussão nem sempre se articula à presença das TDICs na formação inicial.

Esse distanciamento entre política e prática pedagógica reforça a persistência de currículos fragmentados, em que a dimensão normativa não é integrada de forma crítica ao cotidiano formativo. Como apontam autores como Libâneo (2006) e Pimenta (2012), a formação docente exige não apenas domínio técnico e teórico, mas também capacidade de compreender as implicações sociais e políticas da docência. A ausência de articulação entre os documentos oficiais e a prática curricular sinaliza uma lacuna preocupante na formação para a cidadania digital e para a atuação docente em contextos tecnologicamente mediados.

Por outro lado, algumas instituições demonstram esforços para articular as diretrizes curriculares às concepções contemporâneas de educação. Unidades de sentido revelam, por exemplo, o reconhecimento do papel das TDICs como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem e como elementos estruturantes da política curricular institucional. Nessas propostas, há maior consonância com os princípios defendidos por autores como Rojo (2012), Santaella (2013) e Kenski (2012), que compreendem as tecnologias como linguagem, cultura e direito formativo.

Refletir criticamente sobre o papel das políticas educacionais na formação inicial docente implica reconhecer que essas diretrizes devem ir além da normatividade. É preciso que se tornem referenciais vivos e contextualizados, capazes de orientar a prática pedagógica e de dialogar com os desafios da contemporaneidade, entre eles a inclusão digital, os multiletramentos e o uso ético das tecnologias na educação.

Assim, a Rede de Significação 5 evidencia tensões importantes entre o prescrito e o praticado. Ao mesmo tempo em que as políticas curriculares oferecem diretrizes atualizadas, nem sempre elas se convertem em práticas formativas que preparem os futuros professores para atuar criticamente frente aos desafios digitais da sala de aula. Essa distância aponta para a urgência de revisões curriculares que incorporem de forma integrada os marcos normativos e a cultura digital como dimensões indissociáveis da formação docente.

A construção das redes de significação permitiu evidenciar como os sentidos atribuídos à formação docente, às TDICs e à cultura digital se articulam — ou se distanciam — dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Letras

analisados. Ao agrupar unidades de sentido em campos interpretativos mais amplos, a Análise Textual Discursiva proporcionou uma compreensão mais densa das intenções formativas, das lacunas curriculares e das tensões entre o prescrito e o praticado.

Observa-se que, embora haja esforços pontuais para integrar as TDICs às práticas pedagógicas e aos fundamentos curriculares, a presença dessas tecnologias ainda é marcada por desigualdades de ênfase, superficialidade em alguns programas de ensino e ausência em disciplinas centrais. Do mesmo modo, as políticas públicas e diretrizes normativas, mesmo quando citadas, nem sempre encontram concretude nos elementos formativos do currículo.

As redes revelam, portanto, uma formação em disputa, em que coexistem avanços e desafios. Ao mesmo tempo em que emergem experiências inovadoras e conteúdos alinhados às demandas do século XXI, persistem estruturas curriculares tradicionais que dificultam uma abordagem crítica e transformadora da cultura digital. Reconhecer essas contradições é fundamental para propor intervenções pedagógicas e políticas institucionais que promovam uma formação docente efetivamente comprometida com a justiça social, com os multiletramentos e com a democratização do conhecimento no contexto digital.

4.1 IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA (IN)VISIBILIDADE DAS TDICS E DA CULTURA DIGITAL NOS CURRÍCULOS DE LETRAS

A partir da análise textual discursiva dos PPCs, estruturada nas redes de significação construídas, observou-se que a presença das TDICs e da cultura digital nos currículos dos cursos de Letras — com habilitações em Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira — é marcada por abordagens desiguais e, por vezes, fragmentadas. Em diversos cursos, a presença das TDICs ocorre de maneira esporádica ou apenas no campo das competências genéricas, o que evidencia uma tendência de abordagem tecnicista e descontextualizada dessas tecnologias.

A Rede 1, que trata das concepções de formação docente na era digital, revela esforços pontuais de articulação entre teoria e prática, com alguma crítica ao tecnicismo e menções à cultura digital. Contudo, esses aspectos ainda não

constituem eixos formativos robustos e recorrentes, o que compromete a construção de uma identidade docente crítica e situada nas dinâmicas digitais contemporâneas.

A Rede 2 evidencia o uso das TDICs e inovação pedagógica de forma instrumental, com foco em recursos e metodologias, geralmente em disciplinas optativas ou como menção periférica em componentes obrigatórios. Essa configuração curricular limita o desenvolvimento de práticas pedagógicas sustentadas por uma concepção crítica e reflexiva do uso das tecnologias.

Na Rede 3, observa-se a quase ausência de reflexões mais amplas sobre justiça social e cidadania digital. Isso contrasta com as diretrizes da BNCC, que estabelece a cidadania digital como uma das competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica — o que exigiria dos cursos de formação docente uma abordagem mais robusta e crítica dessa dimensão.

Por outro lado, identificaram-se, por meio da categoria “currículo oculto”, componentes curriculares com potencial formativo, mesmo sem menções explícitas às TDICs ou à cultura digital. Esse achado demonstra que há espaços de resistência e possibilidade de transformação pedagógica, mas também indica que tais temáticas ainda não foram institucionalizadas como dimensões estruturantes da formação docente.

Essa (in)visibilidade das TDICs nos currículos compromete a preparação dos futuros professores de Língua Portuguesa e/ou Língua Estrangeira frente às demandas das escolas contemporâneas, cada vez mais permeadas por tecnologias digitais, multiletramentos e linguagens híbridas. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a própria BNCC sinalizam a necessidade de uma formação docente que compreenda as tecnologias não apenas como ferramentas, mas como elementos constitutivos das práticas de linguagem, da cidadania e da mediação do conhecimento.

Dessa forma, os dados evidenciam a urgência de um movimento de revisão curricular que integre de forma crítica e articulada as TDICs à formação inicial de professores, superando abordagens pontuais ou meramente instrumentais. A cultura digital deve ser compreendida como uma dimensão epistemológica, ética e política da docência, capaz de formar sujeitos autônomos, críticos e socialmente comprometidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como as TDICs e a Cultura Digital estão sendo incorporadas na formação docente inicial em cursos de licenciatura em Letras (Português e/ou Língua Estrangeira) ofertados por institutos e universidades públicas do Rio Grande do Sul. A partir da análise dos PPCs, buscou-se compreender o lugar que essas temáticas ocupam nos currículos, bem como suas implicações para a constituição de uma docência crítica, comprometida com os desafios da educação contemporânea.

A escolha metodológica pela Análise Textual Discursiva (ATD) permitiu construir uma rede de significação composta por categorias e subcategorias que emergiram do próprio corpus da pesquisa. Esse procedimento possibilitou identificar e interpretar as múltiplas formas com que as TDICs, os letramentos digitais, a cultura digital e temas correlatos estão – ou não – presentes nas concepções formativas, nos componentes curriculares e nas práticas pedagógicas delineadas nos documentos institucionais.

Entre os achados, destaca-se a ausência ou presença limitada de disciplinas obrigatórias que abordem de forma direta e sistemática os temas centrais da pesquisa, como as TDICs, a cultura digital, os multiletramentos e a cidadania digital. Embora existam menções pontuais e algumas disciplinas optativas que contemplam essas discussões, elas não se configuram como eixo estruturante dos currículos analisados. Essa constatação revela uma distância entre as exigências do mundo contemporâneo – cada vez mais permeado por práticas digitais, redes sociais, inteligência artificial e novas linguagens – e a formação que tem sido proposta aos futuros docentes.

Outro aspecto relevante identificado foi a possível existência de um currículo oculto que, mesmo sem nomear diretamente os temas da cultura digital, pode apresentar o desenvolvimento de competências compatíveis com essa formação, a partir da articulação entre teoria e prática, da valorização da reflexão crítica e da integração entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, a ausência de uma abordagem intencional e estruturada sobre as TDICs nesses contextos compromete o aprofundamento dessas competências.

Essas evidências conduzem à necessidade de uma reflexão mais crítica sobre os impactos dessa configuração curricular na prática docente futura. A ausência de uma abordagem sistemática das TDICs na formação inicial pode resultar em professores com baixa familiaridade crítica com as mídias digitais e com as dinâmicas da cultura digital – o que limita sua atuação pedagógica, principalmente em contextos mediados por tecnologias. Em contrapartida, quando essas temáticas são incorporadas de forma transversal, crítica e problematizadora, contribuem para a formação de docentes mais autônomos, criativos, éticos e conscientes do seu papel na mediação das linguagens e saberes do século XXI.

Esse debate se torna ainda mais urgente diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2015) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), que apontam para a necessidade de uma formação alinhada aos desafios contemporâneos, entre eles, o domínio das tecnologias digitais, a leitura crítica de múltiplas linguagens e a promoção da cidadania digital. Como afirmam autores como Rojo (2013), Kenski (2012) e Santaella (2013), é preciso ultrapassar a visão instrumental da tecnologia e compreendê-la como elemento constitutivo da cultura, da linguagem e da subjetividade no mundo digital.

Portanto, a pesquisa evidencia que, embora existam avanços pontuais, ainda é necessário promover uma reorganização curricular mais coerente com os princípios de uma formação docente crítica, criativa e culturalmente situada. Os resultados aqui apresentados podem contribuir com a reflexão de coordenadores de curso, núcleos docentes estruturantes, gestores de políticas públicas e pesquisadores interessados na interface entre currículo, formação de professores e cultura digital.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se a realização de estudos qualitativos com egressos e docentes dos cursos analisados, a fim de investigar como os aspectos curriculares identificados se materializam nas práticas de ensino e nos sentidos atribuídos à formação digital docente. Além disso, seria relevante ampliar o escopo da pesquisa para instituições privadas e outras regiões do país, buscando identificar convergências e divergências em diferentes contextos educacionais.

Assim, evidencia-se que a formação docente em Letras, ao negligenciar ou abordar superficialmente as TDICs e a cultura digital, compromete sua capacidade de formar sujeitos críticos, atuantes e preparados para os desafios educacionais contemporâneos. Uma formação que aspire à transformação social e ao protagonismo docente precisa reconhecer a centralidade dessas temáticas e integrá-las, de forma ética, crítica e significativa, ao seu projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* Campinas: Papirus, 2011.

AQUINO, R. *Usabilidade é a chave para o aprendizado em EAD*. [2008]. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/76508091/Usabilidade-e-chave-para-aprendizado-em-EAD>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1977.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez., 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em: 19 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: Início (mec.gov.br). Acesso em: 15 mai. 2021.

BRUNETTI Cani, J. *Proficiência digital de professores: competências necessárias para ensinar no século xxi*. Revista Linguagem & Ensino, 23(2), 2020, p. 402-428. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v23i2.17110> . Acesso em: 15 nov. 2024

BUZATO, M. E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede. [2006]. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores. Acesso em: 27 fev. 2024.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução por Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999. 704 p. Tradução de: Storia della pedagogia

CASTELLS, Manuel. *Internet e sociedade em rede*. In: MORAES, Denis de (org.). Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder. Rio de Janeiro: Record, 2003, p. 255-287.

CHARLOT, Bernard. *Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador*. [Entrevista cedida a] Teresa Cristina Rego e Lucia Emilia Nuevo Barreto Bruno. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.36, n. especial, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/NRxSDs8nX3TPvnqL6W7g7bb/?lang=pt&format=pdf>.

DARWIN, C. R. *The descent of man, and selection in relation to sex*. London: John Murray. Volume 1. 1st edition. 1871. Disponível em: <http://darwin-online.org.uk/content/framesetpageseq=1&itemID=F937.1&viewtype=te> x Acesso em: 14/06/2023.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre a prática*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 71-84, jan./jun. 1998.

GATTI, B. A. *Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas*. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade. Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.

GATTI, B. A; SÁ BARRETO, E. S. (Orgs.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

LEFFA, V. J. *Creating activities from adaptive learning objects*. In: WorldCALL 2013 Conference, 2013, Glasgow, Escócia. Conference Proceedings. Glasgow: University of Ulster, 2013, p. 178.

LEFFA, V. J. *O professor de inglês e os letramentos no século XXI*. In: JORDÃO, C. M. Professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

LEFFA, V. J. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LE MOS, André. *Cibercultura como território recombinate*. In: TRIVINHO, E.; CAZELOTO, E. (ed.) A cibercultura e seu espelho: campo de conhecimento emergente e nova vivência humana na era da imersão interativa. São Paulo: ABCiber, Instituto Itaú Cultural, 38-46, 2009. Disponível em: http://abciber.org/publicacoes/livro1/a_cibercultura_e_seu_espelho.pdf. Acesso em: 07 ago. 2021.

LE MOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LE MOS, André. *City and mobility. Cell phones, post-mass functions and informational territories*. Matrizes, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 121, 15 out. 2007. Universidade de São Paulo, Agência USP de Gestão da Informação Acadêmica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v1i1p121-137>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38180/40911> Acesso em: 23 ago. 2023.

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

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

MACHADO, Nilbo Nunes. *Educação: uma visão do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MARX, Karl, *Teses sobre Feuerbach*, 2ª Tese, in Marx Engels Obras Escolhidas, vol. I, trad. Álvaro Pina, Edições Avante, Lisboa, 1982.

MARTINEZ, J. Z.; HALU, R.C. (Orgs.). *Formação “Desformatada” – Práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. *Metodologia da Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Edições 70, 2021.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação*. São Paulo, USP: 2011a, p. 5.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *A formação do professor para uso da tecnologia*. [2013]. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/formtec.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2024.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007 (e outras edições).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces*. Ciência educ. [online], vol. 12, n. 01, pp. 117-128, 2006.

MORÁN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORÁN, J. M. *Desafios que as tecnologias digitais nos trazem*. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21.ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, J. M. *Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, 2000. DOI: 10.22456/1982-1654.6474. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474> . Acesso em: 1 fev. 2023.

MORÁN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2015.

NOFFS, Neide de Aquino. SOUZA, Claudia Xavier da Costa. *Formação de educadores em tempos pandêmicos: dilemas e perspectivas*. In: ALMEIDA, Fernando José de. ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. SILVA, Maria da Graça Moreira da. (Orgs.). *De Wuhan a Perdizes: Trajetos educativos*. São Paulo: EDUC, 2020.

NÓVOA, António. *“Professores: Imagens do Futuro Presente”*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, H. F. de. *Esculpindo a profissão professor: Experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de Licenciados em Letras*. 2013. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor*. Rev. Fac. Educ. [on-line], 1996, v.22, n.2, p.72-89. ISSN 0102-2555. Disponível em: <<https://bit.ly/2YAolK8>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

PIROZZI, Giani Peres. *Tecnologia ou metodologia? O grande desafio para o século XXI*. Revista Pitágoras, v. 4, n. 4, p. 1-19, 2013.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. *Letramentos, mídias, linguagens*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1. 223p.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SILVA, L. A. *Tecnologias da informação e comunicação: uma releitura de papéis para o professor universitário*. São Paulo: Almedina, 2011.

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

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem* (2a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

XAVIER, A. C. S. *O Hipertexto na sociedade da informação: a constituição do modo de enunciação digital*. Tese de Doutorado, Unicamp, 2002.