

# A FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DOCENTE DOS PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO AMAZONAS

## THE TECHNOLOGICAL TRAINING OF PORTUGUESE AS AN ADDITIONAL LANGUAGE TEACHERS IN AMAZONAS

Raynice Geraldine da Silva<sup>1</sup>  
João Eduardo Silva de Souza<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo propõe uma análise sobre o processo de formação tecnológica dos professores de Português como Língua Adicional (PLA) no Amazonas, com o intuito de verificar como estes profissionais estão sendo preparados para o exercício docente. Compreendendo o contexto de globalização e os fluxos migratórios aumentando a demanda pelo ensino de PLA, é possível reconhecer as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como uma metodologia educacional essencial. Através de uma análise qualitativa dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de duas universidades do Amazonas foi possível identificar lacunas na alfabetização tecnológica docente nestes cursos de graduação.

**Palavras-chave:** Português como língua adicional, formação tecnológica docente, TDIC.

### ABSTRACT

This article proposes an analysis of the technological training process of Portuguese as an Additional Language (PLA) teachers in Amazonas, with the aim of verifying how these professionals are being prepared for teaching. Understanding the context of globalization and migratory flows increasing the demand for PLA teaching, it is possible to consider Digital Information and Communication Technologies as an essential educational methodology. Through a qualitative analysis of the Pedagogical Course Projects (PPCs) of two universities in Amazonas, it was possible to identify gaps in teaching technological literacy in these undergraduate courses.

**Key-words:** Portuguese as additional language, technological teacher training.

---

<sup>1</sup> Doutora em Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), raynice@ufam.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6871299150014070>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8890-7613>.

<sup>2</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), odraudsouza@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3660311365289878>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-0225-8796>.

## Introdução

A aprendizagem de línguas, nos últimos anos, tem atravessado por um período de transformação no processo de ensino e na forma como é concebida diariamente pelos cidadãos. A globalização e os avanços tecnológicos oferecem uma gama de opções para a incorporação de novas metodologias à educação. As escolas bilíngues, a gamificação e o ensino a distância (EAD) são bons exemplos desse tipo de transformação dos procedimentos educacionais e formativos. A partir desta perspectiva, e analisando a amplificação destes fatores pelo advento da pandemia da COVID-19, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) cresceram de forma exponencial.

Pensando nos fluxos migratórios e no desenvolvimento do uso das tecnologias e dos meios de comunicação como marcas do período de globalização pelo qual a sociedade está passando. Parte desse processo de globalização e os efeitos causados na sociedade, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 131), são referentes às distâncias espacial, temporal existentes e as fronteiras sociais, econômicas e culturais que estão diminuindo em tempos mais recentes.

Atrelada às novas tecnologias e às ondas de imigração, surge no Brasil como um todo, uma crescente demanda pelo ensino de Português como Língua Adicional (PLA) por conta de fatores contextuais, como observamos com esse grande número de imigrantes e refugiados que chegam diariamente no país. Conforme relatórios publicados pelo Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados, cerca de 350 mil venezuelanos migraram para o Brasil, aproximadamente 40 mil destes imigrantes vieram para o Amazonas nos últimos anos.

Com esta necessidade pela oferta do ensino de PLA no Amazonas, o número de iniciativas relacionadas a este ensino também cresceu, através de projetos feitos em parceria com ONGs e universidades públicas, como a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Além disso, o PLA também tem sido debate em diversas pesquisas e publicações, tanto regionais quanto nacionais, principalmente por conta dos fatores contextuais amazônicos e brasileiros, o que demonstra que esta área tem conquistado um espaço cada

vez maior dentro do âmbito acadêmico e científico nas últimas décadas. Alguns teóricos, que serão utilizados nesta pesquisa, como Almeida Filho (2007, 2011), Diniz (2008, 2012), Leffa (1999), Moita Lopes (2013), Oliveira (2013), entre outros, exploram as características e teorias sobre a aprendizagem do PLA, visando interpretar este ensino relacionando aos movimentos políticos, econômicos, culturais e metodológicos.

Este crescimento pode ser comprovado pelo aumento no número de cursos ofertados de PLA e pela implementação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe – Bras), desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação e aplicado pela primeira vez em 1998. A aplicação desse exame foi um momento determinante para a área de PLA no Brasil, que adaptou o seu ensino nas universidades para estar alinhado ao Celpe-Bras.

Também há outros indícios dessa presença do PLA nas universidades, como no contexto acadêmico, a inserção do Programa Idioma Sem Fronteiras – ISF (MEC) em diversas universidades brasileiras fez com que o ensino de PLA conquistasse um espaço maior de atuação. Esse programa foi criado em 2012, porém o PLA só foi inserido em 2017 como uma exigência de credenciamento para as universidades. Atualmente, as universidades federais possuem um núcleo do ISF em atuação, ofertando algum dos idiomas propostos pelo projeto. No caso da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), após alguns anos a oferta de cursos de Português Língua Estrangeira (PLE) é feita para o público interno e externo da instituição de ensino de forma regular pelo Nucli-UFAM<sup>3</sup>.

Vale ressaltar que há diversas terminologias referentes ao ensino de português como uma língua adicional, como Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Língua de Acolhimento (PLAc), Português Língua Não-Materna e Português Língua de Herança (PLH), a escolha pelo seu uso varia de acordo com o objetivo do ensino. Além disso, por ser um país multilíngue, o Brasil possui diversas línguas em seu cotidiano por meio das comunidades surdas, indígenas, imigrantes e descendentes destes imigrantes. (Shlatter, M; Garcez, 2009, p. 127), logo a utilização do termo Português Língua Adicional (PLA) também abrange, de forma geral, o ensino da língua portuguesa

---

<sup>3</sup> O Programa Idiomas sem Fronteiras (isF) foi descontinuado em 2019 pelo Governo Federal. Somente em 2021 as atividades foram retomadas já como Rede ANDIFES do Idioma sem Fronteiras (Rede Andifes – IsF) com a proposta de formação de professores para a internacionalização.

como língua adicional para diversos fins, sem as limitações que algumas nomenclaturas apresentam.

A questão pandêmica e, conseqüentemente, o isolamento social, fez com que esse tipo de aprendizado fosse colocado em uma situação desafiadora, pois as alternativas para o ensino de PLA em contexto EAD são escassas, principalmente para pessoas com baixo nível de acesso às TDIC. Assim, houve a necessidade de aumentar a oferta dos cursos de PLA de forma gratuita, que cresceu significativamente nos últimos anos em algumas IES do Brasil, mesmo no contexto a distância, o que gerou muitos desafios inicialmente, tendo em vista a questão do (quase inexistente) letramento digital dos usuários, aliado ao baixo nível de acesso às TDIC.

Analisando o contexto nacional em relação ao desenvolvimento da área de ensino do PLA e também o crescente espaço que as TDIC e o ensino a distância tomaram, nota-se que a formação tecnológica docente se encontrou em um momento desafiador. Ao identificar esta demanda crescente, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolveram cursos e formações continuadas pensando em resolver essas lacunas na atividade docente, tanto em relação ao PLA, quanto à formação tecnológica docente. Entretanto, por ser uma ampla área de estudo, este trabalho delimita-se ao processo de formação tecnológica docente para professores de PLA no Amazonas.

Logo, este artigo propõe-se a explorar o processo de formação tecnológica docente dos professores de PLA no Amazonas, visando compreender os direcionamentos e caminhos que estão sendo traçados durante a graduação dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa nas IES analisadas em relação a esta formação. Para alcançar tal objetivo, foram esmiuçados etapas e objetivos específicos para realizar a análise proposta. Primeiramente, construir um quadro teórico referente ao processo de alfabetização tecnológica dentro do exercício docente de PLA, para que seja possível uma análise mais aprofundada. Segundamente, analisar os Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, focando na formação tecnológica docente de acordo com o levantamento teórico-metodológico sobre o uso de TDIC no ensino de PLA. Terceiramente, identificar os pontos que precisam de melhorias e indicar direcionamentos em relação ao processo de formação tecnológica docente para os professores de PLA no contexto amazônico.

Com o foco de atender a esses objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa analítica temática, tendo em vista que a pesquisa qualitativa está sendo vista cada vez mais como um instrumento poderoso e plausível para compreender o mundo humano (Higgs; Cherry, 2009, p. 8). Por meio de uma abordagem documental e bibliográfica será possível construir uma análise aprofundada indicando quais caminhos a formação dos professores de PLA, em relação ao processo de alfabetização tecnológica docente, deve seguir, de acordo com os indicativos teóricos-metodológicos.

A primeira seção deste artigo apresenta a fundamentação teórica, com a abordagem de tópicos relacionados aos aspectos referentes ao uso de TDIC e o processo de alfabetização tecnológica docente, visando construir o panorama teórico que será utilizado na análise documental. A segunda seção explicará os procedimentos metodológicos desta pesquisa, a fim de esmiuçar os pontos referentes às escolhas de abordagem para melhor atender os objetivos propostos. A terceira seção apresentará a análise realizada sobre a formação tecnológica docente dentro dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa através dos PPCs das IES, pensando no ensino de Português como Língua Adicional. A partir disso, as considerações finais apresentarão apontamentos necessários em relação à formação dos professores referentes ao letramento digital docente para o ensino de PLA.

### **Fundamentação teórica**

A fim de abordar tópicos relevantes para construir um panorama teórico visando a constituição de uma análise qualitativa e temática sobre o processo de formação tecnológica docente dos professores de PLA nas IES escolhidas, nesta seção serão explorados conceitos referentes ao letramento digital docente, para que durante o processo analítico, seja possível utilizar de arcabouço teórico a literatura desta área de ensino. Antes de desenvolver os conceitos sobre TDIC e a alfabetização tecnológica docente, este trabalho se enquadra no campo da Linguística Aplicada (LA), tendo em mente que a LA possui uma característica multidisciplinar ao abordar assuntos dentro das áreas das ciências humanas e sociais, psicologia cognitiva, psicolinguística, sociologia, antropologia, etnografia, sociolinguística e literatura (Bragança; Valadares, 2012, p. 29). Entretanto, com o início do século XXI, a área de LA tem seu campo de estudo delimitado como transdisciplinar, onde esses estudos possuem referências à compreensão, interpretação e problemas linguísticos das práticas sociais, sendo possível construir um corpus epistemológico sobre o estudo em questão.

## **Aspectos históricos e conceituais sobre as TDICs e alfabetização tecnológica docente**

O processo de formação tecnológica dos professores de PLA perpassa por alguns tópicos relacionados ao uso de TDIC, letramento digital e a alfabetização tecnológica docente, que serão explorados nesta seção do artigo. É importante apontar a diferença entre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), as primeiras não necessitam do aspecto digital das tecnologias, podendo ser cartas, jornais e rádio. Enquanto as segundas foram criadas a partir da evolução das TICs por meio da evolução da área da robótica, como a utilização de computadores, *tablets*, *notebooks*, *videogames* e outros. Neste artigo, será utilizado o termo TDIC para explorar o processo de formação tecnológica docente, tendo em vista o contexto em que a educação se encontra envolta a diversos tipos de tecnologias digitais.

O uso de TDIC pode ocorrer em diversos contextos educacionais, tanto em aulas presenciais, quanto remotas, no ensino a distância. Entretanto, o uso dessas tecnologias no campo educacional não alcança todas as parcelas da sociedade, em virtude da falta de acessibilidade das tecnologias, tendo em vista que os cursos analisados não levam em consideração fatores contextuais em que o ensino-aprendizado deveria ser aplicado. Logo, o processo de formação dos docentes de PLA também possui demandas em relação à inclusão e acessibilidade digital.

Aprofundando os estudos sobre esses diferentes contextos em contato, o ensino a distância como ambiente de aprendizado e suas características específicas abrangem fatores internos e externos a tecnologia em si. As TDIC apresentam um papel muito importante no desenvolvimento social, cognitivo e tecnológico, Pischetola (2016) aponta aspectos importantes ao uso de TDIC, que refletem sobre a ação das TDIC em cada um dos setores e como eles representam uma gama de informações relevantes ao cotidiano das sociedades. A autora também afirma que a falta de acesso causa uma invisibilidade aos cidadãos e prejudica a participação democrática deles.

Tratando, então, sobre um dos principais fatores para a implementação do uso das TDIC, o conceito de inclusão digital pode ser constituído a partir da exploração de algumas outras concepções. A começar pelos nativos digitais, que se refere à geração que cresceu inserida nesse universo midiático e possui muitas habilidades no uso técnico das mídias digitais e recursos da web, pertencentes também a cultura digital, citada anteriormente. Entretanto, Livingstone (2011) afirma que “o verdadeiro desafio da

utilização das mídias digitais, nomeadamente o potencial para a vinculação com conteúdo informativo e educativo, e para a participação em atividades on-line, redes e comunidades” (Livingstone, 2011, p. 12). Ou seja, a enorme presença dessa geração no mundo virtual não necessariamente quer dizer que esse conhecimento está sendo utilizado de forma positiva para fins educacionais.

A partir disso, emerge a necessidade de tratar sobre o letramento digital, que abrange três campos de aptidões necessárias propostos por Van Dijk (2005): a) as operacionais se referem às habilidades técnicas, onde o usuário acessa aplicações das TICs, online e off-line; b) as informacionais se referem ao ato de pesquisar, selecionar e elaborar dados a partir das informações encontradas com o auxílio da rede; c) as estratégicas se referem à elaboração de objetivos específicos para alcançar outros mais amplos com a intenção de otimização da sua posição social. Essa definição explora “o conhecimento de sistema de leitura-escrita e interpretação de contexto” (Pischetola, 2016, p. 16).

Para alcançar essas três competências é preciso um alto nível de inclusão digital, mas por conta dos impasses socioculturais encontrados no contexto brasileiro, como a desigualdade de acesso e uso das TICs, isso não é tangível para todos os usuários. Em relação ao uso da tecnologia, é preciso compreender que existem diferentes tipos de tecnologias e que requerem diferentes tipos de uso. Essas tecnologias mudam constantemente, o que exige múltiplos letramentos dos usuários. Para a literatura, isso é conhecido como os multiletramentos, que abarcam habilidades além da escrita, como gramáticas digitais, representações audiovisuais, textos musicais, animações, hipertextos etc. (Buckingham & Willett, 2006; Fantin, 2008).

Pischetola (2016) aponta que “os letramentos digitais requerem uma mentalidade que priorize a participação, em detrimento da publicação editorial, o conhecimento distribuído em vez de centralizado” (Pischetola, 2016, p. 44). Essa questão do compartilhamento de informações é relevante para a inclusão digital, pois isso comprova que a competência apenas técnica das tecnologias não é garantia de um letramento digital efetivo. No entanto, é evidente que existem gerações mais próximas das novas TICs, entretanto a chave desse entendimento é feita através da interpretação que os usuários fazem das informações captadas no mundo cibernético e como isso é transformado numa prática social significativa. Como dito anteriormente, o acesso à tecnologia pode ser

considerado como uma necessidade secundária, que oferecerá oportunidades para que os jovens conquistem uma melhor qualidade de vida por meio da troca de informações. Essa ideia não abrange apenas as chances no mercado de trabalho, mas também nos campos de autonomia, cidadania e pensamento crítico.

Nesse sentido, podemos avançar na compreensão da inclusão digital a partir do conceito de exclusão digital, que é o maior obstáculo para se alcançar a competência efetiva dessas áreas citadas acima. É importante ressaltar que o ensino a distância (EAD) surge com uma proposta de aumentar a democratização do conhecimento, entretanto a exclusão digital oferece um resultado inverso ao que foi inicialmente proposto.

O conceito de exclusão digital surge nos EUA como uma forma de medir o acesso às tecnologias, evidenciada pela desigualdade socioeconômica entre os diferentes níveis de acesso à informação e comunicação. Entretanto, dentro de um contexto brasileiro, essa dicotomia entre um grupo privilegiado e outro sem acesso à tecnologia não dá conta de descrever essa problemática, tendo em vista que essa separação dicotômica não considera um espaço de mudança entre esses grupos, excluindo totalmente os marginalizados da possibilidade do acesso à informação. Essa visão também reduz a questão da exclusão digital à presença de um hardware.

Quando se fala de “revolução digital”, de “sociedade da informação”, de “sociedade do conhecimento” ou de “sociedade em rede”, na verdade é provável que se esteja ignorando que as tecnologias digitais são uma possibilidade real de apenas 42% da população mundial (Pischetola, 2016, p. 20).

Atrelado ao uso das TICs, é de extrema importância explorar conceitos sobre a alfabetização tecnológica docente, neste capítulo os conceitos sobre letramento digital foram explorados. Entretanto, ao aprofundar os tópicos propostos por este trabalho, é necessário tratar sobre, primeiramente, o aspecto histórico do processo de alfabetização tecnológica docente, tendo em mente que ele não é previsto na formação inicial dos graduandos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa no Amazonas, tanto na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), quando na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Logo, apontar as características essenciais para esta formação enriquecerá esta pesquisa em diversos níveis.



A temática de alfabetização tecnológica dos professores entrou em evidência nas últimas décadas, propiciando a produção de diversos trabalhos acadêmicos voltados para compreender e desenvolver essa formação, que não era prevista inicialmente como essencial para os cursos de licenciatura. Todavia, com o avanço do desenvolvimento tecnológico e das TDIC utilizadas em contextos educacionais, a ausência de uma formação voltada para o uso dessas tecnologias resulta, conseqüentemente, em uma necessidade que precisa ser resolvida.

Também é perceptível, que os PPCs publicados recentemente mostram uma preocupação em apontar o uso de TDIC dentro dos cursos a que pertencem. Como já trabalhado durante esta seção, o fator referente à acessibilidade das TICs é essencial, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Logo, o letramento digital desses profissionais deve levar em consideração fatores sociais e contextuais. No final do século XX, muito se indagava sobre o papel que a tecnologia iria tomar nas décadas seguintes. Sampaio e Leite (2013) trazem à luz em seu trabalho sobre a alfabetização tecnológica dos professores, aspectos históricos e conceituais referentes a essa formação continuada docente.

Partindo do conceito referente à alfabetização, que pode variar de acordo com a realidade histórica que esteja representando, pois este termo dialoga diretamente com o significado do que é o analfabetismo em paralelo, o que é transitório em relação à sociedade analisada (Sampaio & Leite, 2013). A visão utilizada nesta pesquisa então vai de acordo com o proposto por Soares (1985), em que a alfabetização é vista como a apreensão e compreensão dos significados, ou seja, o principal neste conceito é a compreensão de mundo.

Sampaio e Leite (2013) apontam os seguintes motivos para a utilização do conceito de alfabetização na formação tecnológica dos professores:

- a) a alfabetização tecnológica, assim como a alfabetização da escrita e da leitura, também deve ser encarada como um processo que conjuga duas habilidades indissociáveis: na lecto-escrita estas habilidades referem-se à decodificação de signos escritos e à interpretação ou atribuição de sentido ao texto.
- b) A alfabetização é um processo amplo, não só de decodificação de símbolos visuais, mas principalmente fator de inserção do homem no mundo. Na era da escrita, a alfabetização é fator fundamental para essa

inserção e, como consequência, para a democratização não só sócio-político-cultural, mas também econômica. Na era da informática ou, como foi denominada aqui, na sociedade tecnológica, acrescido de sua interpretação crítica, é também um meio importante para a interpretação do homem com o mundo de maneira mais efetiva, participativa e crítica (Andersen, 1992).

- c) Na alfabetização há a necessidade de aperfeiçoamento constante, por ser um processo contínuo, em função do relacionamento diário que se tem com a língua e suas diversas possibilidades e usos. Este convívio ao longo da vida vai acrescentando saberes, aperfeiçoando e modificando o domínio que se tem da leitura e da escrita: o mesmo pode se dar em relação às tecnologias, visto que também elas são parte da vida das pessoas e estão em incessante desenvolvimento. (Sampaio e Leite, 2013, p. 59-60).

Ao utilizar um paralelo entre a alfabetização no âmbito da escrita e leitura com a tecnologia, as autoras apontam que as novas formas de aprendizado estão levando os sujeitos, professores e alunos em geral, a realizar uma leitura de mundo baseada nas constantes mudanças, que incluem as TDIC nos diversos contextos do cotidiano.

A utilização das TDIC está cada vez mais intrínseca ao ensino, tendo em vista que seus usos variam e podem ser desenvolvidos a partir dos objetivos de cada usuário. Pensando mais especificamente no campo educacional, a tecnologia possui um papel essencial de inclusão e facilitação do acesso à informação, logo quando se trata de formação de professores, é de extrema relevância que exista um olhar voltado para essas questões advindas das tecnologias. Pensando neste processo de letramento e na análise documental que será feita nesta pesquisa, a legislação que abrange a BNCC oferece uma gama de possibilidades para tratar da alfabetização e do letramento digital, oportunizando assim a inclusão digital. A BNCC contempla o desenvolvimento das competências relacionadas ao uso crítico e autônomo das tecnologias digitais de maneira transversal. Como citado anteriormente, este letramento não ocorre apenas em uma esfera operacional, mas sim crítica e interpretativa, tendo como a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação 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. 18).

Com o objetivo de incorporar essas tecnologias digitais na educação, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb) desenvolveu e disponibilizou o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação<sup>4</sup> (2018), que possui eixos, conceitos e habilidades em concordância com a BNCC, servindo de suporte teórico, metodológico e prático para os docentes aprofundarem seus conhecimentos e, assim, sua própria alfabetização tecnológica, visto que até então não era prevista nos cursos de graduação de licenciatura.

Estes eixos propostos exploram três etapas na educação básica (que abrange o ensino infantil e fundamental anos iniciais e finais): cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional. Neste currículo, o professor trabalha como um mediador deste conhecimento e pode inserir em sua prática docente o exercício do uso das tecnologias digitais. Entretanto, esta ferramenta, por mais completa que seja, não garante a contemplação de todos os docentes, principalmente se pensarmos no acesso à informação e à tecnologia. Logo, a existência deste currículo é uma iniciativa que deve ser implementada aos cursos de licenciatura como tópicos essenciais na formação docente. Sabendo disso, entende-se por alfabetização tecnológica dos docentes como uma habilidade que transcende o uso mecânico dos produtos tecnológicos e adentra uma área interpretativa e analítica do uso da linguagem e da lógica para tornar a tecnologia como uma ferramenta somatória ao ensino-aprendizagem dos alunos. Essa formação então deve ser vista como um mecanismo de tornar este cidadão em um profissional capaz de dominar contínua e crescentemente as tecnologias que estão em contato com o meio educacional, analisando os melhores usos e adaptações das TICs dependendo do objetivo educacional em questão.

### **Procedimentos metodológicos**

Para elaborar este artigo foram seguidos alguns parâmetros essenciais, que possibilitaram um desenvolvimento a princípio mais efetivo da análise proposta anteriormente. Este trabalho surge a partir de uma pesquisa de iniciação científica que investigou “As crenças sobre o ensino de PLA no contexto EAD”, que foi explorada de forma mais aprofundada em trabalho de conclusão de curso que investigou “As relações entre as crenças do ensino de PLA: investigando a acessibilidade no ensino a distância”.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://curriculo.cieb.net.br/>. Acessado em 31/03/2024.

Com o foco de atender aos objetivos propostos, optou-se por uma abordagem qualitativa analítica temática, tendo em vista que a pesquisa qualitativa está sendo vista cada vez mais como um instrumento poderoso e plausível para compreender o mundo humano. Compreende-se que a formação tecnológica docente para os professores de PLA será analisada através dos PPCs dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, por mais que os aspectos relacionados ao ensino de PLA façam parte da dissertação, da qual este trabalho também faz parte, o foco, neste artigo, é analisar o contexto de alfabetização tecnológica docente para esta área de ensino.

Como proposto pelos objetivos desta pesquisa, com o intuito de construir e utilizar fundamentos metodológicos mais adequados, pode-se apontar uma questão central para este artigo: 1) como ocorre a formação tecnológica dos professores de PLA nas IES nos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa do Amazonas?

A partir disso, para que este questionamento seja respondido durante esta pesquisa, é preciso explorar os conceitos que tangenciam as esferas temáticas da formação tecnológica docente de PLA nos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. Por esta razão foram traçados como objetivos específicos: 1) analisar os Projetos Pedagógicos de Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, levando em consideração a formação docente do ensino de PLA e a alfabetização tecnológica docente; 2) realizar uma análise das informações geradas a partir dos dados coletados nos documentos PPCs dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa, em conjunto com os aspectos teórico-metodológicos sobre o processo de formação tecnológica docente para os professores de PLA já estudados até então.

Seguindo os processos metodológicos propostos por Savin-Baden e Major (2013), as etapas do trabalho foram esmiuçadas e trabalhadas individualmente para que pudessem construir um panorama sobre a formação tecnológica docente dos professores de PLA no Amazonas. Os autores exploram uma série de instruções com o intuito de auxiliar os pesquisadores a seguirem e criarem seus próprios caminhos dentro da pesquisa qualitativa. A metodologia requer um posicionamento do pesquisador através de suas crenças para explorar qual melhor abordagem deve ser feita.

Para complementar o processo metodológico desta pesquisa, serão utilizados os pressupostos de Paiva (2019), que define a classificação de pesquisas a partir de sete aspectos. Em relação à natureza da pesquisa, que neste caso é aplicada, pois “tem por

objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos e tecnologias” (Paiva, 2019, p. 11). Quanto ao gênero, essa pesquisa se classifica como prática, sendo a primeira caracterizada pela intervenção no contexto pesquisado, se embasando em conhecimentos científicos. Quanto às fontes de informação, terá diferentes estágios tangentes ao tipo secundário, já que consultará as fontes de informação já existentes,

A abordagem, como já citada, será por uma pesquisa qualitativa, uma vez que explora as possibilidades desse tipo de abordagem, tendo em vista que esse tipo de pesquisa propõe “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (Flick, 2007, p. ix). Quanto ao objetivo da pesquisa será explicativa, pois “pretende identificar os fatores que contribuem para a ocorrência e o desenvolvimento de determinado fenômeno. Buscam-se aqui as fontes, as razões das coisas” (Gonsalves, 2003, p. 66). Quanto aos métodos, que podem ser definidos por Paiva (2019) como “os procedimentos da pesquisa” (2019, p. 15), trabalhará com alguns dos métodos apontados pela autora como de praxe para a abordagem qualitativa, como a pesquisa documental e bibliográfica, pois apontará os passos que devem ser seguidos nas etapas seguintes da pesquisa.

Paiva (2019) aponta, também, movimentos importantes para a pesquisa bibliográfica, como a inserção de pontos relevantes para o propósito da pesquisa, ou seja, informações que sejam imprescindíveis àquilo que o projeto está propondo e que auxilie os argumentos a favor ou contra. A autora também trata sobre o papel da organização dos dados, por meio de comparações e evidenciando convergências e divergências entre os autores pesquisados.

O primeiro passo é referente à análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Letras – Língua e Literatura Portuguesa oferecidos pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ambas do campus Manaus, procurando compreender a visão dos cursos sobre a utilização das TDIC para fins educativos, a alfabetização tecnológica docente e a formação de professores de PLA, analisando se os PPCs possuem algum indicativo sobre esses aspectos formativos docente. O segundo passo é indicar os melhores caminhos sobre a formação dos professores dentro dessa área que ainda está em constante crescimento e descoberta, oferecendo então o resultado final deste artigo será uma indicação de um caminho viável

para o desenvolvimento da formação tecnológica docente para os professores de PLA, acompanhando o crescimento tecnológico que o mundo está passando e atendendo às necessidades da sociedade. Visando um diagnóstico analítico sobre a formação tecnológica de professores de PLA, em diferentes contextos, e, conseqüentemente, acerca do desenvolvimento da área de PLA no Amazonas.

Sobre a utilização da pesquisa documental e a metodologia escolhida para este tipo de pesquisa, deve-se reconhecer a importância do uso de documentos para analisar as informações, principalmente se possibilita um entendimento aprofundado sobre o objeto de estudo. Além disso, os documentos também oferecem uma observação através da maturação do tempo, visto que estes PPCs serão analisados por meio de alguns aspectos, indagando se a formação docente desta área de ensino foi pensada na construção destes documentos. Sendo assim, para desenvolver uma pesquisa documental é preciso “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” (Cellard, 2008, p. 298), o percurso escolhido nesta pesquisa para a análise documental, propõe extrair e organizar informações, de forma que sejam categorizadas e, em seguida, analisadas (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 4).

Segundo as orientações preconizadas por Cellard (2008) e exploradas por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 8), a primeira etapa de uma análise documental deve contemplar cinco dimensões: 1) o contexto: onde considera-se primordial avaliar o universo sócio-político em que este documento foi produzido, compreendendo que o tempo decorrido desde a produção deste documento pode apresentar algum déficit relacionado ao conteúdo analisado; 2) o autor: neste caso, através do reconhecimento de seu autor, é possível identificar se este fala de uma perspectiva individual ou representando um grupo de pessoas e/ou instituição, auxiliando no processo analítico; 3) a autenticidade e a confiabilidade do texto: é preciso trabalhar com a verificação da procedência do documento, além de verificar a forma como estes documentos foram transportados ou adquiridos; 4) A natureza do texto: é essencial compreender a forma como a estrutura do texto se apresenta para que a natureza dele seja entendida antes da análise, para que o pesquisador não confunda; 5) os conceitos-chave e a lógica interna do texto: está relacionado os termos e conceitos utilizados dentro do documento, de forma que uma contextualização de termos específicos seja essencial para que a compreensão do pesquisador seja efetiva.

Partindo para a análise documental, tem-se uma condição necessária para realizá-la de que os fatos devem ser mencionados, pois fazem parte do objeto da pesquisa, sendo papel do pesquisador interpretá-los, sintetizar as informações e determinar as tendências e, a partir disso, fazer inferências utilizando um aporte teórico para embasar a análise (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 10). Seguindo para a próxima etapa, os temas e dados geram uma discussão embasadas pelos documentos e os aportes teóricos apresentados anteriormente, sendo possível interpretar a estrutura e os dados dos documentos por meio deste referencial bibliográfico reunido previamente. Para reconhecer estes temas nos documentos, tem-se um trabalho em relacionar “a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 11).

É possível também dentro da análise documental, realizar uma codificação, como já citada por Savin-Bader e Major (2013), onde a procura pela citação dos temas pode auxiliar na codificação, agrupamento e categorização da pesquisa, apoiando esses registros de investigação à teoria bibliográfica. Para solidificar este processo interpretativo, deve-se seguir as seguintes estratégias: aprofundamento, ligação e ampliação (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 11). O pesquisador irá aprofundar os seus conhecimentos sobre aquele documento, procurando novos pontos de vista para análise, em seguida irá relacionar os itens analisados, de forma que seja possível conceber relações com o intuito de combinar, separar e reorganizar e, por último, ampliar o seu campo de informações reconhecendo os tópicos emergentes do documento.

### **Discussão e análise dos resultados**

Em relação ao ensino e uso das TDIC e, paralelamente ao ensino a distância, há no Brasil algumas leis que expressam a relevância das TICs desde a década de 90, esses movimentos pela implementação das TDIC às práticas docentes, como abordado na fundamentação teórica deste trabalho, têm aumentado e desenvolvido uma área de pesquisa muito pertinente à educação inclusiva. Ao encarar o acesso à informação como parte essencial de uma educação emancipadora e democrática, a alfabetização e o letramento digital são levados em consideração dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), logo isso também deve ser considerado quando os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) são desenvolvidos.

Logo, a incorporação das TDIC, como um mecanismo de implementar metodologias de ensino ativas, que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, se tornam essenciais dentro do processo formativo dos docentes, para que eles possam ter o domínio das tecnologias a ponto de auxiliar os alunos em seus próprios letramentos digitais. Atualmente, há ferramentas disponibilizadas pelo governo, como o Cieb, que oferece uma gama de materiais complementares relacionados à tecnologia para a formação docente desde o ensino infantil até o superior. Um grande exemplo sobre o uso das TDIC ocorreu por meio do EAD, especificamente, por conta da pandemia do Coronavírus em 2019, visto que, nos últimos anos pode-se compreender um processo evolutivo em constante mudança, como foi exemplificado na fundamentação teórica. O contexto pandêmico apenas expôs os professores aos desafios dessa modalidade de ensino, posto que mobilizou pesquisadores da área a pensarem sobre os fatores que precisam ser considerados para ultrapassar essas questões e oferecer uma educação de qualidade em todos os contextos.

Partindo para a análise documental dos PPCs das IES selecionadas para esta pesquisa e sabendo de iniciativas de cursos de formação docente para o ensino de PLA, é possível analisar sob a perspectiva crítica como estes documentos enxergam, ou não, a formação tecnológica docente e o ensino de PLA no Amazonas. Com o intuito de iniciar o processo analítico desta pesquisa, esta seção trabalhará com o apontamento de alguns fatores identificados nas matrizes curriculares analisadas dos cursos de Letras – Língua e Literatura Portuguesa na Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e na Universidade Federal do Amazonas (UFAM) presentes em seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), tendo em vista que nestes documentos é possível identificar posicionamentos e direções seguidas pelos cursos de Letras nas universidades em relação aos tópicos pertinentes a esta pesquisa, como o ensino de línguas a distância e o uso de TDICs.

Para realizar tal processo analítico, alguns conceitos trabalhados em seções anteriores serão retomados, com o objetivo de estruturar esta seção de forma eficaz. Além disso, com o foco de construir uma análise que atenda os objetivos propostos por este projeto, serão utilizados alguns parâmetros pensando na formação tecnológica docente voltada para o uso de TDIC no ensino de PLA dentro do contexto amazônico na modalidade a distância. Ademais, os conceitos relacionados à alfabetização tecnológica



dos universitários também serão explorados nesta etapa da pesquisa, considerando tanto a posição dos cursos em relação às TICs, quanto as disciplinas que trabalhem com o desenvolvimento do letramento digital dos futuros docentes.

No Projeto Pedagógico de Curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UEA, publicado em 2021, tem-se alguns pontos relevantes sobre os tópicos trabalhados nesse projeto. Primeiramente, as seções referentes ao uso das TICs no processo de formação dos professores apontam sobre a utilização de cursos mediados pela tecnologia ofertados pela instituição para outros institutos no interior do Amazonas, como Parintins, Tefé, Tabatinga e Itacoatiara, o que demonstra um nível de integração a partir da tecnologia para os professores dessas unidades. Como já observado, o PPC foi publicado em 2021 como uma forma de atualizar o documento em vigência até então, que era referente ao ano de 2019, o que demonstra uma frequência de atualização do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa na UEA.

No ano de 2015, criou-se o curso de Letras mediado por tecnologia, que chegou a 30 municípios e polos em que a UEA já ofertava outros cursos. Em 2019, o referido curso formou 921 alunos em Licenciatura em Letras, representando um novo formato de ensino com atenção aos inúmeros contextos de educação no interior do Amazonas (UEA, 2021, p. 29).

Como indicado, a preocupação para superar a desigualdade do acesso à formação de professores no Amazonas não é algo recente na UEA. Em 2001, o curso de Pedagogia era ofertado de maneira remota, com o passar dos anos e o desenvolvimento das tecnologias e fomento ao acesso à educação, esta iniciativa foi ampliada para o curso de Letras. O reconhecimento da importância do uso de TICs e das possibilidades do ensino remoto são levantados no decorrer do documento, apontando que:

Destacam-se, entre esses desafios, as inúmeras dificuldades encontradas para a preparação de professores, cuja formação, de modo geral, tem se mantido predominantemente em um formato tradicional, não contemplando as novas orientações, considerando os problemas sociais contemporâneos. No cenário atual, cabe ressaltar o papel das novas tecnologias na formação dos futuros professores, tendo em vista que as transformações resultantes reverberam no contexto de formação e de atuação desses profissionais. (UEA, 2021, p. 27-28).

Por compreender que as novas tecnologias são imprescindíveis no processo formativo dos professores, principalmente pelos novos contextos de ensino, o PPC possui em seu escopo uma seção voltada para o uso de TICs, que explica:

Para vencer as dificuldades impostas pelas características geográficas do nosso Estado, a UEA se utiliza fortemente de recursos tecnológicos e de comunicação, sobretudo para dar suporte ao Ensino Presencial Mediado por Tecnologia – EPMT. Esse desafio começou a ser vencido a partir do desenvolvimento de uma inovadora modalidade de ensino, pautado no que de melhor existe de tecnologia de informação e comunicação de modo a possibilitar a transmissão de aulas via satélite dos estúdios da UEA, em Manaus, para estudantes de várias comunidades amazonenses, em tempo real, com a mesma qualidade de áudio e vídeo para todos os locais atendidos. (UEA, 2021, p. 81).

Entretanto, essa seção não apresenta estratégias ou objetivos que demonstrem um plano de ação para implementar o letramento digital na formação dos professores, apenas constata a existência do EPMT e os laboratórios de informática presentes na Escola Normal Superior. Este fato demonstra que, apesar do grande avanço em possuir essa seção no PPC, ainda é necessário que ocorra um aprofundamento e desenvolvimento planejado na alfabetização tecnológica dos discentes em formação nos cursos, pensando, a longo prazo, na formação dos professores para atuação em diversos contextos de ensino, principalmente no que se refere ao contexto amazônico.

Ademais, a Escola Normal Superior, onde os alunos de Letras da capital estudam, possui a disponibilidade de laboratórios de informática nos três turnos de funcionamento. Entretanto, em relação ao processo formativo desses futuros docentes, o PPC aponta a utilização de mídias durante as disciplinas, utilizando as tecnologias como um apoio metodológico em diferentes níveis, mas não apresenta uma disciplina, obrigatória ou optativa, que abranja metodologias de ensino que trabalhem com TICs em contextos específicos, como o ensino a distância ou, ainda, o ensino mediado por tecnologias. Há, também, indicado nas ementas de diversas disciplinas, o desenvolvimento de diferentes tipos de letramentos, utilizando mídias e tecnologias como sistema de apoio, mas não aponta como ensinar aos alunos do curso, o uso das TDIC.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UFAM analisado nessa pesquisa é de 2010 e que, ao longo desse período, vem sendo

atualizado através de resoluções institucionais. Um exemplo desse processo são as disciplinas optativas que foram sendo incluídas como: O Conto Machado, Entre Literatura e a História, Escrita Criativa, Introdução à Sociolinguística, Revisão de Textos, Poesia e Humor, O Conto Brasileiro, e a atualização de Trabalho de Conclusão de Curso – Memorial para Trabalho de Conclusão de Curso. Na análise do PPC da UFAM, o tempo decorrido desde a publicação e implementação deste PPC pode justificar a ausência de disciplinas que dialoguem com abordagens mais atuais sobre o ensino de PLA e também a inserção de tópicos relacionados ao uso de TDIC e a alfabetização tecnológica docente. Porém, a dificuldade para atender a essas demandas é algo existente e que deve ser previsto na construção do PPC, ou pelo menos discutidos e analisados pelos colegiados dos cursos nas atualizações do documento, pois a formação docente se torna incompleta em alguns aspectos, principalmente na área de ensino de PLA e, de forma preocupante, no letramento digital dos alunos.

Esta situação também prejudica o processo analítico sobre esta área, visto que a ausência de um PPC mais abrangente e atualizados dificulta compreender a visão que o curso possui sobre o ensino de PLA e o processo de alfabetização tecnológica docente. Mesmo com seus projetos e cursos de extensão e o reconhecimento de iniciativas propostas por docentes da IES, como o Laboratório de Pesquisa sobre Formação de Professores, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas na Amazônia – FORPLAM, o Laboratório de N-Linguagens e o próprio Centro de Línguas, entre outras ações, ainda há uma necessidade real e tangível da Faculdade de Letras da UFAM nas áreas de formação docente em Português Estrangeiro e letramento digital dos alunos do curso.

De fato, na análise do PPC de Letras – Língua e Literatura Portuguesa da UFAM é necessário ressaltar a necessidade de atualização, considerando que a prática docente sofreu diversas mudanças nos últimos anos, entretanto isso não aparece no documento orientador do curso, que é o objeto de análise desta pesquisa e que permite compreender a alfabetização tecnológica docente para os professores de PLA.

Chegando ao fim da análise documental do PPC, há uma dubiedade e incógnita que permanece, pois, diferente da UEA, não há como saber exatamente os caminhos que tomaram as disciplinas e a grade curricular como um todo do curso de Letras – Língua e Literatura Portuguesa. É possível ter uma ideia ao ler Projetos Pedagógicos de Curso paralelos, como o de Letras – Língua e Literatura Inglesa, atualizado em 2019, com uma

perspectiva mais atual, ou até mesmo o PPC de Letras – Língua Inglesa e Brasileira de outros campus amazonenses, como o do Vale do Rio Madeira, datado em 2019, onde tópicos como a alfabetização tecnológica docente, com disciplinas que exploram essas questões de letramento digital estão presentes, além de uma formação pensando no ensino de línguas estrangeiras.

### **Considerações finais**

Após analisar os dois documentos propostos nos objetivos deste artigo, alguns pontos emergem, tanto de encontro quanto de desencontro, entre os PPCs. Vale ressaltar que os documentos analisados trabalham com direcionamentos norteadores dos cursos, ou seja, a forma como a formação destes professores é proposta pelas IES. Mesmo que o da UFAM apresente um PPC elaborado há mais de uma década, é o documento disponível pela instituição para esta análise. Ambas as universidades apresentam lacunas formativas em relação ao letramento digital dos professores.

Sobre a alfabetização tecnológica docente, no PPC da UEA, por conta do avanço das TDIC dentro e fora do âmbito escolar, reconhece a importância da utilização destas novas tecnologias, entretanto explora de maneira superficial como podem ser utilizadas de maneira efetiva, não pensando em aspectos essenciais ao letramento digital, que vai além do uso operacional das TICs, mas sim pelo seu uso interpretativo. Diversas são as iniciativas em IES e ofertadas até mesmo pelo MEC, como citado na fundamentação teórica. No PPC da UFAM, as tecnologias não entram em debate, evidentemente, o uso das TICs deve ser muito recorrente, porém no documento não há uma seção voltada para isto, como no da UEA, com apenas citação da posse de um aparelho de DVD para dar apoio a aulas específicas.

É indicado que as IES implementem metodologias relacionadas ao uso de TDIC no processo formativo dos discentes em disciplinas que propiciam essa formação complementar da alfabetização tecnológica docente, que é imprescindível atualmente e podem ser facilitadoras e impulsionadoras do ensino de línguas. A troca linguística e cultural possibilitada pelo uso das tecnologias educacionais proporciona um desenvolvimento notável a esta área de ensino.

Sabendo que as novas gerações estão sendo inseridas na cultura digital desde muito cedo, é comum que os docentes já possuam o contato inicial com aparelhos e

ferramentas eletrônicas. Entretanto, precisa-se reconhecer que o letramento digital eficaz só ocorre com a utilização destas tecnologias de maneira crítica e consciente. Logo, este processo não deve ocorrer como uma consequência, mas sim com um planejamento específico que deve ser construído como uma base das grades curriculares atuais, como ocorre em outras IES brasileiras.

## Referências

ALMEIDA FILHO, José Campos Paes de; LOMBELLO, L. C. (orgs.). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. Museu da Língua Portuguesa [on-line], 2005. Disponível em: [http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA\\_NAO-MATERNA.pdf](http://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA_NAO-MATERNA.pdf). Acesso em: 1 jul. 2023.

ALMEIDA FILHO, JCP. Ensino de português língua estrangeira/EPLE: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 723- 728. ISBN 978-85-232-1230-8.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. 130 p.  
BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BUCKINGHAM, D.; WILLET, R. *Digital generations: children, young people and new media*. Mahwah (NJ): LEA, 2006.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

FANTIN, M. O lugar da experiência, da cultura e da aprendizagem multimídia na formação de professores. *Educação - Revista do Centro de Educação*, vol. 37, n. 2, 2012a, p. 291-306.

FLICK, Uwe. *Designing qualitative research*. Los Angeles: Sage, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. *Iniciação à pesquisa científica*. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A lingüística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

LEFFA, V. J. *O Professor de Línguas Estrangeiras*. 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008.

LIVINGSTONE, S. Internet literacy: a negociação dos jovens com as novas oportunidades on-line. *Matrizes*, ano 4, n. 2, 2011, p. 11-42.

PAIVA, Vera Lúcia M. De Oliveira e. *Manual de pesquisa científica em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2019.

PISCHETOLA, M. *Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

SAMPAIO, M; N. Leite, L. S. *Alfabetização tecnológica do professor*. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SANTOS, E. B. *Português língua de acolhimento: interação e inserção social de imigrantes por meio do WhatsApp*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 01 fevereiro. 2024.

SAVIN-BADEN, M.; MAJOR, C. H. *Qualitative research: the essential guide to theory and practice*. London: Routledge, 2013.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. In: *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. 2009.

Recebido em 20/07/2024

Aprovado em 09/09/2024