

A CENA DA SALA AULA: QUESTÕES SOBRE A FORMAÇÃO NA NARRATIVA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jefferson Ribeiro da Silva¹
Sandra Novais de Sousa²

Eixo 1 – Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

Resumo: Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu-UFMS). Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual a discussão em torno da formação inicial nos cursos de graduação em Letras da UFMS é apresentada por meio de narrativas de alunos egressos. O objetivo deste trabalho é compreender, a partir das teorias do letramento digital, de que modo as manifestações da cultura digital no século XXI reconfiguram os desafios da formação docente. Para tanto, utilizamos de entrevistas narrativas, segundo os critérios do Método Biográfico, a fim de capturar na experiência individual sentidos compartilháveis do processo formativo. Por meio da entrevista narrativa, realizada com uma professora de Língua Portuguesa, constatamos que a formação inicial, ao tratar especificamente das tecnologias digitais, se orientam pelos aspectos funcionais que os dispositivos e os objetos digitais apresentam no fazer pedagógico. Assim, o contraste entre o saber prático e a formação, como apresentados na narrativa, nos permite visualizar a questão a partir de uma perspectiva mais abrangente.

Palavras-chave: Formação de professores; Letramento digital; Narrativas formativas.

Introdução

A popularização das novas tecnologias digitais da informação na década de 1990 (Cardon, 2019) indicam o início de uma nova etapa da comunicação midiática que tem provocado grandes transformações em diversos domínios da sociabilidade humana. No Brasil, essa tendência de crescimento pode ser observada a partir dos dados estatísticos. Observa-se, conforme os números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) do ano de 2023, que o percentual de brasileiros acima dos 10 anos de idade que utilizam a internet é de 88%, enquanto, entre estudantes, o número aumenta para 91,1%.

No plano educacional, esse ritmo acelerado das mudanças se traduz em um desafio constante da manutenção da significância das práticas pedagógicas em um contexto no qual a adesão a determinadas ferramentas tecnológicas parece sofrer de uma condição de obsolescência programada, tal qual um dispositivo eletrônico. Além disso, uma abordagem holística da questão se faz necessária

Neste sentido, o presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu-UFMS), que possui como objeto de estudo os desafios impostos à educação no contexto recente de predominância das tecnologias digitais, mais especificamente os desafios relacionados à formação inicial.

Esta pesquisa se orienta pelo referencial teórico da pesquisa biográfica - referimo-nos aqui às linhas teóricas que se utilizam do biográfico como fonte primordial de seus dados, que podem se apresentar pelo nome de método biográfico, pesquisa (auto)biográfica, histórias de vida, entre outros. Segundo a pesquisadora Christine Delory-Momberger (2012, p. 524) “o objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no

¹ Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf)

² Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf)

seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência.”

Na pesquisa em Educação, esse método nos permite acessar um mundo de significações ampliado, e, visto que “a relação com saber é, ao mesmo tempo, uma relação consigo, com o outro e com o mundo” (Teixeira, 2012, p.115), a entrevista narrativa como ferramenta de coleta de dados propicia a possibilidade de captar nuances que enriquecem a construção de sentido na pesquisa social.

Para análise dos dados, utilizamos a abordagem da redução temática, como apresentada por Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002). Neste tipo de análise o conteúdo da entrevista narrativa é reduzido por meio de paráfrases para a obtenção palavras-chave, que, por sua vez, conduzem à formulação de categorias. E, por fim, tais categorias, no conjunto de um projeto, fundamentam a interpretação dos sentidos expressados pelos entrevistados.

Na primeira seção deste trabalho apresentamos uma ideia sobre a formação a partir da perspectiva de Gaston Pineau (2004) e suas possíveis interlocuções com práticas de letramento digital. E, na segunda parte, apresentamos uma breve análise de uma entrevista narrativa concedida por uma professora da educação básica egressa do curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Uma ideia de formação para a cultura digital

Determinar o sentido da formação docente envolve, em primeiro lugar, ter consciência de que esse domínio é atravessado por diferentes concepções, as quais modificam substancialmente a maneira como encaramos essa atividade. De acordo com Leny Rodrigues Martins Teixeira (2012, p. 111), as tentativas de caracterizar o processo de formação docente usualmente se dividem em três grandes tipologias, "as que se referem aos saberes; as que usam o termo conhecimentos e as que descrevem tais capacidades como competências". No campo da formação de professores tais tipologias são amplamente disseminadas, porém, a instrumentalização dessas abstrações teóricas como saber prático não ocorre espontaneamente.

Em contrapartida, afirma a autora, essa passagem do saber teórico para o saber prático é repetidamente problemática ou inviável. Essa dificuldade decorre do fato de tal saber ser de modo geral exterior e somente comprehensível quando relacionado a outros saberes. Assim, se o saber formativo permeia toda a trajetória de vida dos sujeitos envolvidos, sua experiência torna-se um elemento valioso para as abordagens como aquela apresentada por Gaston Pineau.

Para Pineau, a formação impõe-se “como uma função vital essencial a ser exercida permanentemente” (Pineau, 2004, p. 153). A ideia de formação permanente já elimina a possibilidade de encarar a formação como circuitos fechados com começo, meio e fim delimitados de partida. Nesse sentido, a própria formação não pode restringir-se ao singular, suas diversas manifestações requerem um uso da linguagem no qual outros sentidos possam ser atribuídos.

Pineau (2004) procura explicar sua ideia de formação por meio de dois recursos, o metafórico (os dois tempos) e morfológico (os três movimentos). Segundo o autor, a ideia de “dois tempos” trata-se de uma divisão metafórica na qual a formação pode ser compreendida em dois domínios da temporalidade.

- 1) No tempo do **dia** temos aquela formação que se realiza no plano da sociabilidade, da convivência com outros.
- 2) No tempo da **noite**, o nível de interações sociais se reduz ou se esgota, de modo que as atividades se dão no plano da privacidade ou da intimidade.

Por outro lado, os três movimentos da formação pelo uso da prefixação hetero-, auto- e eco-. Os prefixos atuam como “operadores linguísticos relacionais”, os quais têm função de

relacionar/isolar pólos de influência dentro de um processo formativo. (Pineau, 2004, p. 155) Além disso, também servem para indicar que a formação é processo atravessado por multicausalidades. Desse modo os três movimentos se dividem da seguinte forma:

- 1) A **autoformação** refere-se ao processo de autonomização dos protagonistas do processo formativo resultante de um “movimento de personalização, de individualização, de subjetivação da formação” (Pineau, 2004, p. 157).
- 2) Compreendida a partir de seu caráter social, a **heteroformação** pode ser definida como “uma forma de socioformação com os outros” (Pineau; Breton, 2021, p. 13). Ela se manifesta mais nitidamente no momento em que a formação exige uma diferenciação hierárquica explícita, como é o caso da formação escolar.
- 3) Por fim, a **ecoformação** relaciona-se com a “dimensão formadora muda, difusa do meio ambiente material” (Pineau, 2004, p. 158). Sob esse domínio, obtém-se uma compreensão de formação interessada em compreender o papel que o cenário exerce em sua realização. Usualmente, essa compreensão se direciona ao meio ambiente físico natural, mas a relação pode, como aponta Pineau (2004), ser ampliada para além da interação dos sujeitos com o céu, a água e a terra, assim, a própria interação com objetos se insere dentro deste terceiro polo.

Para Pineau (2021, p. 14) este terceiro pólo, o da ecoformação, se torna mais evidente no processo de envelhecimento, no qual o meio físico se impõe como desafio à autonomia dos sujeitos. E para superá-lo um ganho de formação simbólica se torna necessário, para que haja a possibilidade de criação de “novas conexões, novas comunicações e até mesmo comunhões entre coisas e pessoas, entre nosso microcosmo e o macrocosmo.” (Pineau; Breton, 2021, p. 14)

A partir dessas considerações, pode-se inferir que essa relação dessas formas de saber impostas pelo meio físico podem ser compreendidas a partir desse ponto de vista – da ecoformação. No caso da temática que envolve esse trabalho, a formação para a cultura digital, a relação com o meio físico é evidente, pois o próprio desenvolvimento de uma cultura digital se confunde com o desenvolvimento da computação. No entanto, a proposição aqui apoia-se numa ampliação do entendimento a respeito das noções de ambiente e objetos, pois nos associamos à ideia de Edgar Morin de que “o mundo está no interior de nossa mente, que está no interior do mundo. [Assim sendo,] sujeito e objeto nesse processo são constitutivos um do outro” (Morin, 2007, p.43).

A partir dessa concepção, na qual o meio digital é entendido como um ambiente e seus objetos digitais como constituintes de um ecossistema, deixamos de conceber o virtual apenas como um meio de comunicação, e passamos a aprendê-lo como um lugar onde os sujeitos se relacionam com objetos e agências não-humanas.

Nesse sentido, a formação tripolar de Pineau (2004) nos permite repensar a formação tecnológica, pois os três movimentos formativos encontram-se presentes neste domínio. Maximina Maria Freire (2009, p. 20), a esse respeito, afirma que “cada um dos pólos apenas se define, se contextualiza e se destaca caso esteja em contraponto com os outros que, portanto, lhe conferem complementaridade e, ao mesmo tempo, identidade.” A partir dessa hipótese, aliada ao pensamento complexo de Morin (2007), a autora sugere que a formação tecnológica seja pensada enquanto processos auto-heteroecoformativos.

Esta denominação sintética da lógica tripolar de Pineau “liberta os processos formativos de uma visão reducionista e simplificadora, na medida em que destaca os sujeitos, suas individualidades, suas inter-relações e o ambiente em que se constituem, se desenvolvem e se transformam.” (Freire, 2009, p. 20) No contexto da formação tecnológica a importância dessa

concepção é revelada pela necessidade da aplicação de práticas educacionais que objetivem um ensino para além da instrumentalização das ferramentas tecnológicas digitais.

As políticas educacionais brasileiras desde a década de 1990 abordam a questão das tecnologias digitais em seus textos normativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, sublinham a importância das novas mídias no contexto educacional da época (Brasil, 1998, p. 136). Todavia, o entendimento que permeia este documento não apreende a mudança da natureza das mídias digitais em relação às mídias tradicionais.

Em documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores (BNC-Formação), o conceito de competência amplia os sentidos atribuídos às tecnologias, quando sugerem que as prática educacionais nesse plano deve valorizar a compreensão, a utilização e a criação de tecnologias de forma “crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 9). Da mesma forma a Política Nacional de Educação Digital, instituída pelas Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, indica que formação inicial de professores da educação básica deve ser promovida em direção ao desenvolvimento de “competências digitais ligadas à cidadania digital e à capacidade de uso de tecnologia” (Brasil, 2023), ao mesmo tempo a noção de letramento digital é mencionada em diversos momentos da lei.

Ressalvas feitas ao conteúdo e a aplicação de tais políticas, o que essa mudança indica? Em primeiro lugar, elas assinalam uma mudança de posição do imaginário educacional em torno das tecnologias digitais, transpondo-se da significação instrumental, do uso como ferramenta ou suporte midiático, para uma outra na qual esta assume a forma de uma prática social. A própria adesão ao termo letramento digital é indicativa dessa transformação.

Isso é importante porque a ideia de letramento, no final do século passado, atravessa uma grande reviravolta a partir da ascensão do “modelo ideológico de letramento”, pois, desse momento em diante a consideração das “situações sociais em que os textos são lidos e produzidos” assumem uma posição central dentro desse campo. (Kleiman, 2008, p. 490). Esse movimento pavimenta o caminho para as teorias dos multiletramentos, assim como para as concepções de letramento digital.

No entanto, a difusão do conceito de letramento digital não é a panaceia dos problemas relacionados à educação digital, refletir sobre ele exige fazer escolhas sobre as melhores maneiras de se abordar a questão. Nesse sentido, a definição de letramento digital de Marcelo Buzato (2009) nos permite visualizar a questão de uma perspectiva abrangente, para ele os letramentos digitais referem-se a “redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das tic” (Buzato, 2009, p. 22).

Portanto, não podemos compreender a inovação tecnológica a partir de um ponto de vista neutro, pois ela é ao mesmo tempo uma solução técnica e um projeto político (Cardon, 2019, p. 12), logo, a dimensão ideológica deve constituir a discussão concernente à formação voltada para as novas mídias digitais. Dessa forma, tanto a referência a formação tripolar (Pineau, 2004; Freire, 2009), quanto ao letramento digital, segundo a concepção apresentada, constituem-se duas ferramentas teórico-analíticas valiosas para apreciação de nosso objeto.

Da formação para a sala de aula: a narrativa de uma professora de língua portuguesa

A fim de analisar a questão da formação para a cultura digital, optamos pela apresentação da narrativa de uma professora de Língua Portuguesa, coletada como parte integrante de uma pesquisa em andamento no PPGEdu-UFMS. O público-alvo dessa pesquisa são alunos egressos dos cursos de graduação em Letras pela instituição de ensino UFMS, e seu

propósito é capturar nas narrativas biográficas desses informantes, a maneira como a formação voltada à cultura digital se inscreve na experiência individual desses sujeitos.

Partimos, portanto, da compreensão de que “uma narrativa biográfica [é] inteiramente distinta de um registro de ocorrência; é uma ação social através da qual o indivíduo e totaliza sinteticamente sua vida (a biografia) e a interação social em curso (a entrevista) por meio de uma narrativa – interação” (Ferrarotti, 2013, p. 73). Assim, a entrevista realizada em uma pesquisa dessa natureza não procura revelar um dado já presumido, trata-se, por outro lado, de um revelar do próprio sentido que o tema estudado apresenta neste recorte vivo da história social manifestada no individual. Para tanto a pesquisadora Christine Delory-Momberger adverte que:

O biográfico só pode se tornar um espaço de pesquisa para as ciências sociais se deixarmos de confiná-lo exclusivamente na esfera de uma subjetividade inalcançável, se o retirarmos da ilusão da intimidade e se o devolvermos ao que o constitui prioritariamente: uma atividade do indivíduo-em-sociedade, usando linguagens compartilhadas para dizer a si mesmo e aos outros ou, em outras palavras, para afirmar e constituir seu estado de indivíduo-em-sociedade (Delory-Momberger, 2024, p. 137).

O indivíduo-em-sociedade em questão no presente trabalho trata-se de uma professora de Língua Portuguesa do ensino básico a qual chamaremos de Joana, nome fictício a fim de garantir o anonimato da informante. Joana tem 27 anos de idade e é egressa do curso de licenciatura em Letras - Português e Espanhol pela UFMS, atualmente é aluna de um curso de pós-graduação *stricto sensu* pela mesma universidade.

Perguntada sobre sua experiência na graduação em relação ao ensino voltado às tecnologias digitais, ela comenta o seguinte:

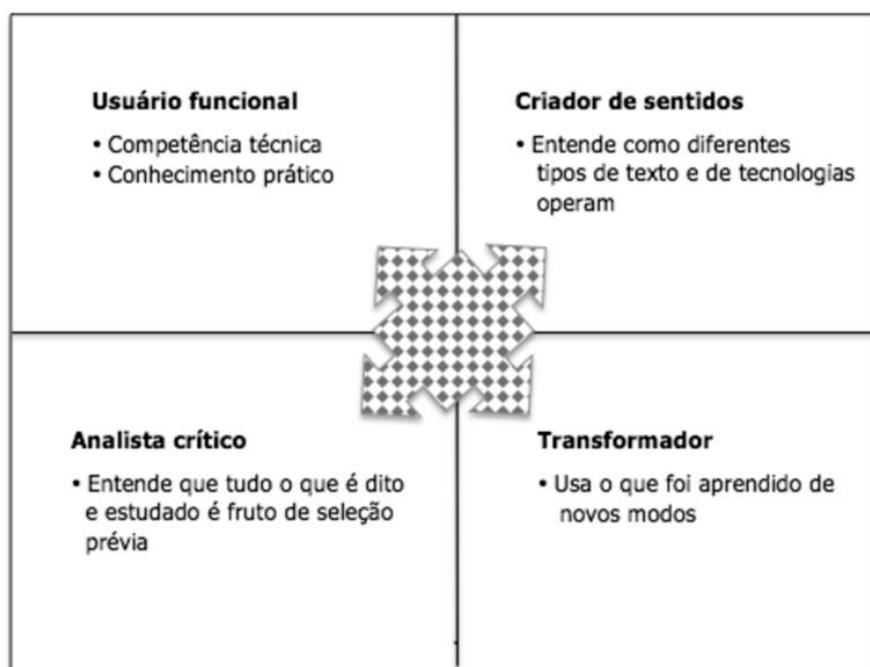
[...] as nossas primeiras aulas de TICs foram com a professora X, eu até achava meio maçante assim, porque eu falava: "Meu Deus, mas é slide". Até que eu cheguei à conclusão de que as pessoas chegam na faculdade sem saber mexer com esses slides, sem saber mexer com Word, sem saber mexer com Google Docs. E acho que ali é o momento que a formação tem que ser feita mesmo, porque eu não entendia. "Meu Deus, porque tanto seminário tendo que trabalhar em cima de Prezi e slide?". Mas faz sentido porque a geração que a gente vai ensinar, se você não tiver uma coisa interativa, ela simplesmente não capta atenção (Joana, entrevista, 2025).

Nesse primeiro momento, a entrevistada afirma que as aulas direcionadas ao uso das TICs foram importantes para sua formação, mesmo sem entender a princípio o porquê da insistência em determinados tipos de uso das tecnologias, como as apresentações de slides. Todavia, ela na sequência da mesma respostas diz o seguinte: “onde eu mais aprendi isso sem ser nas aulas foi no PIBIC. Porque no PIBIC a gente sempre tem que ter ali uma apresentação bonita, apresentável e rápida”.

A partir dessa afirmação, podemos concluir que, mesmo em um espaço de formação de professores, existe uma dinâmica de ensino que funciona de acordo com aquilo que Lemke denomina de paradigma circular de ensino. Segundo o autor, “o paradigma curricular assume que alguém decidirá o que você precisa saber e planejará para que você aprenda tudo em uma ordem fixa e em um cronograma fixo” (Lemke, 2010, p. 469) Quando se assume que mesmo o uso das tecnologias digitais precisa corresponder a uma lógica reproduzivista do conhecimento, a superação da condição de “usuário funcional” torna-se uma contingência dos percursos de vida daqueles sujeitos em formação.

Nesse sentido, segundo Roxane Rojo, é desejável que a pedagogia dos multiletramentos promova capacidades para além da compreensão do *design* dos artefatos da cultura digital, é preciso “conhecê-los e analisá-los criticamente para, a partir deles, chegar ao redesign, isto é, a uma produção que se apropria do disponível conhecido para ‘criar sentidos transformados e transformadores’.” (Rojo, 2017, p. 10) Esse movimento pode ser compreendido a partir do seguinte diagrama:

Figura 1 – Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo, R.; Moura, E. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 29.

Em outro momento da entrevista, a repercussão da formação inicial descrita pela professora é apresentada em situações do cotidiano no qual seu conhecimento é mobilizado para o favorecimento de sua prática. Ela responde sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula:

Então, eu tive que utilizar [tecnologias digitais], porque é muito séria a dependência que eles têm com as telas. E eu tive que acabar adaptando inclusive dentro do plano no SGDE para colocar, recursos digitais sempre, [por exemplo], Datashow. Porque eles não conseguem prestar atenção na sua fala se eles não tiverem visualizando pelo menos uma imagem. E é da geração, é geracional. E aí eu coloquei no planejamento que eu iria levá-los na sala de tecnologia pelo menos uma vez no mês, porque eles não sabem usar ferramentas de busca, eles são viciados em telas, eles consomem muita inteligência artificial, mas eles não sabem usá-las com uma consciência crítica [...] (Joana, entrevista, 2005).

Sobre as características comportamentais de seus alunos ela faz a seguinte observação na sequência da entrevista:

Eu até tava falando com o coordenador, falei: "Nossa, eu nunca dei tanto visto numa sala de aula" [...] eu sempre deixo alguma problemática no final para

ser escrita à mão. Por quê? Porque eles têm essa questão das mãos. E aí você começa a dar aula, mostrando as coisas, por mais interessante que seja, eles começam a ficar desinquietos com as mãos [...] (Joana, entrevista, 2005).

“Não habitamos mais o mesmo tempo: eles vivem outra história”, quando Michel Serres (2013, p. 17) realiza essa afirmação, ela pode nos conduzir a questão de como isto se manifesta na formação daqueles que serão responsáveis por conduzir o processo formativo dessas crianças de outro mundo. A referência a respeito das diferenças entre gerações nos serve para a delimitação de um eixo temático que nos permite pensar, a partir dessa diferenciação, os sentidos da formação inicial na prática dessa professora.

O modo como ela se utiliza de seu conhecimento adquirido na graduação reafirma a ideia de Leny Teixeira de que “o saber pedagógico é da ordem da razão prática a qual pertence ao imprevisível, do circunstancial e que exige, na realidade, reflexão e clareza, mas não é uma aplicação de um saber técnico ou científico.” (Teixeira, 2012, p. 118) Nesse sentido, a narrativa da professora sobre seu percurso formativo nos oferece uma ideia sobre como a “razão prática” aplicada no exemplo acima se relaciona com sua formação inicial.

Assim, ao considerarmos que as tecnologias são uma extensão do corpo, como afirma Yuk Hui (2016), percebe-se que cada vez mais as tecnologias se envolvem em nosso processos de pensamento, seja em termos de capacidades lógicas, seja pela operação de máquinas. (Hui, 2016, p. 223) Essa característica da cultura digital é conflituosa com as práticas do âmbito escolar nos quais a cultura do escrito e do impresso ainda são predominantes. (Rojo, 2017, p. 8) Esse conflito é resolvido na prática de Joana pela adoção de recursos nos quais a atenção e a angústia dos alunos (pela falta do celular) são mobilizados para a realização das atividades em sala de aula.

O que diferencia essa prática é este deslocamento do papel de “usuária funcional” para a transformação do próprio ambiente da aprendizagem. A constatação das necessidades dos alunos opera, mesmo que implicitamente, uma mudança no plano ecoformativo, pois esse reconhecimento – que é também uma autoformação – afeta a maneira que a corporeidade dos estudantes se apresenta por meio dessas interações.

Considerações Finais

Quando Michel Serres (2013), publicou pela primeira vez seu livro *A polegarzinha* em 2012, seu espanto se dirige à maneira tão rápida e hábil que as crianças daquela época eram capazes de digitar textos usando apenas os polegares. Seu entendimento parte do pressuposto que a juventude já não compartilha com as gerações anteriores as mesmas capacidades cognitivas nem as mesmas noções de tempo e espaço. O curioso dessa análise está no fato de que em um curto período de tempo a tecnologia mencionada por ele, o SMS, já pode ser considerada um meio obsoleto de comunicação.

Dessa forma, pensar a formação para a cultura digital exige mais do que saberes técnicos, exige uma vigilância para a imprevisibilidade do futuro, pois em poucos anos um saber técnico pode deixar de ser relevante, como no caso daquelas crianças observadas por Serres que já abandonaram o SMS há muito tempo.

Como sugere Lemke, “as habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos.” (Lemke, 2010, p. 462) E, nesse sentido, práticas que motivem a criticidade só podem existir se a formação fornecer os subsídios adequados para tanto.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 2 de abr. de 2025.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do Estado-Nação à era da TIC. **D.E.L.T.A.**, v. 25, n. 1, p. 1–38, 2009.

CARDON, Dominique. Innovation par l'usage. In: Ambrosi, Alain; Peugeot, Valérie; Pimienta, Daniel (Org). **Enjeux de mots:** regards multiculturels sur les sociétés de l'information. C & F Éditions, 2005.

CARDON, D. **Culture numérique.** Paris: Presses de Science-Po, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, 2012.

FREIRE, Maximina Maria. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. In: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.) **Linguagem, educação e virtualidade.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

HUI, Yuk. **On the existence of digital objects.** Mineápolis-EUA: University of Minnesota Press, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2023.** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2024. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/f070dbf1d5a8e94ff1d37b7b516e0eb5.pdf. Acesso em 3 abr. 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guarecia. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, p. 455-479, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São. Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston; BRETON, Hervé. Conquistar seu tempo através da formação dos ritmos da própria vida. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77919, 2021.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPecialist**, v. 38, n. 1, 2017.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2013.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A formação docente: as narrativas autobiográficas como recurso para um enfoque clínico. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org.) **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.