

## TECNOLOGIAS DIGITAIS E MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA UFBA

Fernanda Maria Almeida dos Santos <sup>1</sup>, José Vinicius Cerqueira dos Santos <sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta uma discussão acerca da formação inicial de docentes de Língua Portuguesa na Universidade Federal da Bahia – UFBA, com o objetivo de demonstrar se/como os Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas da referida instituição preparam os licenciandos para o trabalho com as tecnologias digitais e os multiletramentos na educação básica. O referencial teórico do trabalho concilia os estudos/análises de Cope e Kalantzis (2000; 2009), Gatti (2010), Lévy (2010), Lima e Loureiro (2016), NLG (1996), Rojo (2012) e outros para tratar de multiletramentos, tecnologias digitais e formação docente. Quanto à metodologia do trabalho, apresenta cunho explicativo, com método de abordagem qualitativo, e tem como principais procedimentos a análise do Projeto Pedagógico dos Cursos – PPC e a aplicação de questionários com graduandos. Por meio da análise realizada, conclui-se que, de modo geral, a estrutura curricular das Licenciaturas em Letras Vernáculas contempla aspectos dos multiletramentos, mas as tecnologias digitais quase não são mencionadas nos programas das disciplinas e há poucos componentes voltados para essa temática nos cursos. Além disso, os licenciandos investigados relataram que, na maioria das aulas, há a aplicação dos conteúdos sem que haja um mecanismo de preparação metodológica do futuro profissional para o uso das tecnologias digitais e os multiletramentos na educação básica, algo essencial na formação do docente na contemporaneidade. Tal aspecto reitera a urgente necessidade de mudanças no processo formativo.

**Palavras-chave:** Formação docente; Multiletramentos; Tecnologias digitais; Língua Portuguesa; Ensino.

### **DIGITAL TECHNOLOGIES AND MULTILITERACIES IN THE INITIAL TRAINING OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS AT UFBA**

### Abstract

<sup>1</sup>Informações da autora: Doutorado em Língua e Cultura (UFBA). Docente da Universidade Federal da Bahia. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9108-0784>. Telefone para contato: (75) 99103-5103.

<sup>2</sup>Informações do coautor: Graduado em Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – BICULT (UFRB). Licenciando em Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna (Português e Inglês) pela UFBA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5748-0960>. Telefone para contato: (75) 99185-8809.



This article presents a discussion on the initial training of Portuguese language teachers at the Federal University of Bahia – UFBA, with the aim of demonstrating whether/how the Degree Courses in Vernacular Languages at that institution prepare graduates for working with digital technologies. and multiliteracies in basic education. The theoretical framework of the work combines the studies/analyses of Cope and Kalantzis (2000; 2009), Gatti (2010), Lévy (2010), Lima and Loureiro (2016), NLG (1996), Rojo (2012) and others to deal with multiliteracies, digital technologies and teacher training. As for the work methodology, it has an explanatory nature, with a qualitative approach method, and its main procedures are the analysis of the Pedagogical Course Project – PPC and the application of questionnaires with undergraduates. Through the analysis carried out, it is concluded that, in general, the curricular structure of Degrees in Vernacular Literature includes aspects of multiliteracies, but digital technologies are hardly mentioned in the subject programs and there are few components focused on this theme in the courses. Furthermore, the undergraduate students investigated reported that, in most classes, content is applied without there being a mechanism for methodological preparation of the future professional for the use of digital technologies and multiliteracies in basic education, something essential in teacher training in contemporaneity. This aspect reiterates the urgent need for changes in the training process.

**Keywords:** Teacher training; Multiliteracies; Digital technologies; Portuguese language; Teaching.

## 1. Introdução

No mundo contemporâneo, o desenvolvimento e a constante ampliação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm propiciado significativas mudanças na vida e nas (rel)ações humanas. Trata-se de um momento histórico marcado, principalmente, pela reconfiguração de práticas e de modalidades midiáticas, pela desterritorialização e virtualização dos saberes e pela conectividade global. Esses novos valores implicam, evidentemente, novas formas de relação com o saber e processos de ensino e aprendizagem cada vez mais interativos, dinâmicos e plurais, articulados ao contexto de uso da linguagem pelos participantes envolvidos.

Ao interligar o mundo em redes globais e interativas, permitindo uma distribuição universal e instantânea de informações e a produção coletiva do conhecimento, as tecnologias digitais têm possibilitado o desenvolvimento de múltiplas práticas linguístico-discursivas que permitem aos indivíduos introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando, para interagir e ressignificar sua escrita, fazendo um uso social da linguagem em diferentes contextos de produção e interpretação de sentidos. Por meio da utilização da linguagem em contextos digitais, os indivíduos são favorecidos não apenas pela iconicidade e pelos diferentes aspectos audiovisuais presentes na tela (sons,



imagens, espacialidade, signos verbais e formas em movimento), mas também pelos novos modos de leitura, realizados através de diferentes *links* e janelas hipertextuais, assim como por novas formas de interação – síncronas e assíncronas, dialogais e polilogais, interpessoais e interinstitucionais.

Assim sendo, as discussões e os métodos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na sociedade hodierna não podem deixar de considerar as implicações das tecnologias digitais no desenvolvimento das práticas de letramentos. E mais: os processos de formação inicial de professores, sobretudo na área de Língua Portuguesa, devem estar atrelados às atuais práticas linguísticas (multimodais e multiculturais) que permeiam um século marcado pelo avanço das tecnologias informacionais.

Mas, embora o debate em torno dos multiletramentos esteja estreitamente vinculado à área de Letras/Linguística e as práticas de leitura e escrita devam ser desenvolvidas em todas as fases da vida humana (não apenas no período inicial de alfabetização), as discussões sobre o tema são muito mais enfatizadas nos cursos de Pedagogia do que nos de Letras. Os currículos dos Cursos de Licenciatura em Letras, na maioria das vezes, ainda são bastante tradicionais em sua estrutura. Há uma grande preocupação com o ensino teórico de Linguística/Língua Portuguesa (o que também é de suma relevância), e – muitas vezes – as disciplinas práticas e/ou de caráter pedagógico não conseguem inter-relacionar três elementos essenciais para a formação/profissionalização dos graduandos: teorias linguísticas, práticas de ensino e realidade socioeducacional.

Mediante o atual contexto de formação dos licenciandos em Letras/habilitação em Língua Portuguesa, surgem os seguintes questionamentos: com tanta diversidade cultural e linguística apresentada pelos estudantes que já nascem num contexto em que as tecnologias digitais interferem na maneira pela qual os conhecimentos são difundidos e percebidos, os docentes de língua portuguesa – profissionais que tanto auxiliam na propagação dos saberes – estão hábeis a utilizar as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais? Os cursos de formação de professores de Língua Portuguesa têm fornecido os subsídios necessários para que os docentes desenvolvam práticas de leitura e escrita diversificadas e colaborativas, por meio do uso de diferentes *interfaces* digitais? De que maneira a Universidade Federal da Bahia tem promovido a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, tendo em vista as atuais demandas educacionais, que requerem um indivíduo preparado para lidar tanto com diferentes tecnologias quanto com a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos?

Visando responder esses questionamentos, este artigo tem o objetivo de analisar o processo de formação inicial de professores de Língua Portuguesa no contexto da Universidade Federal da Bahia, demonstrando se/como o Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas prepara os licenciandos para o trabalho com as tecnologias digitais e os multiletramentos na educação básica. De modo mais específico, visa-se: a) realizar uma análise do Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Letras da UFBA, observando os objetivos dos cursos e



identificando as disciplinas voltadas para o uso das tecnologias digitais e para o trabalho com multiletramentos na educação básica; b) apresentar dados sobre o processo de formação de professores na UFBA, coletados por meio da aplicação de questionários *on line* com estudantes dos Cursos de Licenciatura em Letras; c) apresentar alguns entraves e desafios relacionados ao processo formação inicial de professores de Língua Portuguesa no que concerne ao uso das tecnologias digitais e ao desenvolvimento dos multiletramentos na educação básica.

A relevância desse estudo, por um lado, está relacionada ao fato de que há um número restrito de pesquisas que analisam como as universidades brasileiras têm promovido a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, tendo em vista as atuais demandas educacionais, que requerem um indivíduo preparado para lidar tanto com diferentes tecnologias quanto com os multiletramentos. Além disso, acredita-se, por outro lado, que uma reflexão sobre o tema pode contribuir com a profissionalização de docentes de Língua Portuguesa, seja por meio de discussões teórico-metodológicas sobre o processo de formação de professores, seja através de um olhar acerca da relação entre escola e universidade.

Sendo assim, inicialmente o trabalho apresenta algumas reflexões teóricas sobre os *multiletramentos* e suas contribuições nos processos de ensino e aprendizagem linguística, embasando-se, sobretudo, na Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996; Cope; Kalantzis, 2009). Em seguida, expõe discussões sobre as tecnologias digitais e o processo de formação docente, com base nos pressupostos de Gatti (2010), Lévy (2010) e Lima e Loureiro (2016). Por fim, apresenta a metodologia do estudo e uma análise dos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, a partir de dados do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) e do questionário aplicado com licenciandos em Letras.

Espera-se, com isso, apresentar reflexões sobre o processo inicial de formação docente na área de Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, reiterar a ideia de que o desenvolvimento de práticas de ensino mais contemporâneas, que valorizem o uso das tecnologias digitais e o trabalho com multiletramentos, dependem de processos de formação docente mais atualizados e condizentes com as necessidades dos sujeitos pós-modernos.

## **2. Multiletramentos e formação docente na área de Língua Portuguesa**

Embora seja visto como uma novidade por muitos profissionais do campo educacional no Brasil, a noção de *multiletramentos* (e, obviamente, os estudos que o fundamentam) não é tão recente. Historicamente, o termo *multiletramentos* deriva do vocábulo inglês *multiliteracies*, cunhado, em 1994, pelos estudiosos Courtney Cazden, Sarah Michaels e James Gee (dos Estados Unidos), Bill Cope, Mary Kalantzis, Carmen Luke, Allan Luke e Martin Nakata (da Austrália), Norman Fairclough e Gunther Kress (da Grã Bretanha), os quais



constituem o que é mundialmente conhecido como *The New London Group* – NLG. De maneira geral, o grupo se dedica a uma importante discussão acerca dos estudos de letramento e das novas demandas educacionais face à globalização, à tecnologia e à diversidade social/cultural. Apesar de serem oriundos de países diferentes, os teóricos possuem similaridades, como o fato de ter o inglês como língua materna, serem educadores e estarem vinculados a áreas de pesquisa inter-relacionadas. De fato, cada área de estudos à qual estão vinculados os membros do *New London Group* apresenta uma modalidade de letramento diferente, presente nos diversos meios sociais. Porém, com a velocidade de modernização proposta pela revolução industrial e as tecnologias digitais, a linha entre esses letramentos tornou-se cada vez mais tênue, fazendo com o que eles interajam entre si e é, nesse intuito, que o grupo desenvolve o que é conhecido como *multiliteracies*, ou *multiletramentos* – em português.

Publicado pela primeira vez, em 1996, no manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, pelo NLG, o termo foi desenvolvido para abordar a multiplicidade cultural e linguística existente nos textos produzidos nas mais diversas esferas da sociedade. Cope e Kalantzis associam a criação do termo a dois fatores importantes e estritamente correlacionados:

Primeiro, nós queremos estender a ideia e campo da pedagogia do letramento para explicar o contexto da nossa diversidade cultural e linguística e das sociedades cada vez mais globalizadas, para dar conta da cultura multifacetada que se inter-relaciona e da pluralidade de textos que circulam. Segundo nós defendemos que a pedagogia do letramento agora deve levar em conta a variedade crescente de formas de textos associados com tecnologias de informação e multimídia. Isso inclui a compreensão e controle competente de formas de representação que estão se tornando cada vez mais significativas nos ambientes globais de comunicação, tais como imagens visuais e sua relação com a palavra escrita – por exemplo a imagem visual em editoração eletrônica ou a interface entre o significado visual e linguístico em multimídia (Cope; Kalantzis, 2000, p. 9, tradução nossa).

Nota-se então que, além da multiculturalidade característica das sociedades globalizadas, outra ideia-chave acerca da noção de *multiletramentos*, conforme os autores, é a crescente complexidade e inter-relação dos diferentes modos de significado: linguístico, visual, áudio, gestual, espacial e multimodal, sendo que “dos modos de significação, o Multimodal é o mais importante, pois relaciona todos os outros modos em relações notavelmente dinâmicas” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 28, tradução nossa).

Considerando a multiplicidade de elementos que se inter-relacionam para a construção do significado, especialmente em textos digitais, Cope e Kalantzis (2000) destacam que a Pedagogia dos Multiletramentos se diferencia da

pedagogia autoritária da mera alfabetização, já que considera a língua e os outros modos de constituição do sentido elementos dinâmicos, os quais são constantemente refeitos por seus usuários à medida que estes se empenham para alcançar os mais variados propósitos culturais. Tal pedagogia contribui, portanto, para que a escola promova a atuação dos educandos em práticas reais de uso social da leitura e da escrita, possibilitando-lhes o aprimoramento das competências e habilidades linguísticas.

Para tanto, o NLG apresenta três caminhos que se relacionam. São eles “o porquê”, “o quê” e o “como” dos multiletramentos. De acordo com Cope e Kalantzis (2009, p.166), “o porquê” se refere a “uma interpretação do que estava acontecendo com a construção de significado e a representação nos mundos do trabalho, da cidadania e da vida pessoal que pode levar a uma reconsideração de nossas abordagens para o ensino e aprendizagem” (tradução nossa).

Já para explicar “o que” do multiletramentos, os autores falam da necessidade de:

[...] conceber a construção de significado como uma forma de design ou transformação ativa e dinâmica do mundo social, e suas formas contemporâneas cada vez mais multimodais, com modos linguísticos, visuais, sonoros, gestuais e espaciais de significado cada vez mais integrados na mídia cotidiana e práticas culturais. (Cope; Kalantzis, 2009, p. 166, tradução nossa).

E, por fim, ao se referirem ao “como”, informam que envolve uma série de ações pedagógicas e se justifica por:

[...] limitações tanto do ensino de alfabetização tradicional, que se propôs a transmitir regras de linguagem e incutir boas práticas a partir de modelos de alfabetização, quanto de progressivismos que consideravam a imersão de modelos de aprendizagem natural que funcionavam para a aprendizagem da linguagem oral como um modelo adequado e suficiente para a aprendizagem da alfabetização (Cope; Kalantzis, 2009, p. 166, tradução nossa).

Por isso, fundamentando-se no conceito de *design*, o NLG (1996) sugere que a pedagogia dos multiletramentos possa ser desenvolvida por meio das seguintes etapas: prática situada (experimentação), instrução explícita (conceitualização), enquadramento crítico (análise) e prática transformada (aplicação).

Considerando os três caminhos apresentados, o intuito da Pedagogia dos Multiletramentos, segundo Rojo (2012), é dar importância à amplitude cultural e linguística já existente em sala de aula e incluí-la nas propostas curriculares, contemplando, dessa maneira, os diversos estudantes/turmas e valorizando



diferentes características raciais, culturais, identitárias e de gênero que tanto foram/são desprezadas. Dessa maneira, é possível produzir uma pedagogia mais ampla e transformadora. Como Cope e Kalantzis (2009, p.184) afirmam:

[...] uma pedagogia transformadora é baseada tanto em uma visão realista da sociedade contemporânea (como a escolaridade oferece acesso cultural e material a suas instituições de poder?) como em uma visão emancipatória de possíveis caminhos para melhoria em nosso futuro humano (como podemos fazer o melhor, o mais igual, o menos humanamente e ambientalmente prejudicial mundo?). Na medida em que estes dois objetivos poderiam às vezes estar em desacordo, uma pedagogia transformadora poderia ser usada para suportar qualquer visão. (2009, p.184, tradução nossa)

Todavia, a escola não desempenha sua função sozinha. Ela se apoia nos profissionais que auxiliam no desenvolvimento e na manutenção dos saberes, os docentes. Professores são responsáveis por compreender as realidades de cada turma, adaptando o que for necessário para que suas metodologias de ensino sejam pertinentes a quem está em sala de aula e alinhadas ao que é vivenciado na sociedade contemporânea e globalizada. Em consonância com Sariani (2007, p.48 *apud* Bittencourt; Albino, 2017, p.210), “considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais”.

Portanto, é necessário que os docentes percebam a potencialidade dos multiletramentos e como eles podem contribuir na sua atuação profissional. Para tanto, não basta apenas entender esse potencial, é preciso que ele faça parte da formação inicial e continuada. Por isso, a pergunta que precisamos responder agora é: será que os atuais processos formativos docentes, sobretudo na área de Língua Portuguesa, estão alinhados aos multiletramentos?

Para responder essa questão, primeiramente, é relevante observar como tais profissionais se deparam com os multiletramentos em suas aulas enquanto discentes das licenciaturas em língua portuguesa. Antes de atuarem como docentes, esses sujeitos serão discentes e vivenciarão as salas de aula da universidade com um olhar muito diferente daquele que terão durante o exercício do magistério. Sendo assim, emerge outro questionamento: como se vivenciam os multiletramentos na academia: em sua totalidade ou como um fragmento de tantas possibilidades?

Sem dúvida, pensar nos multiletramentos enquanto discente é perceber como a multimodalidade e a multiculturalidade dos textos colaboram para que haja uma melhor compreensão e absorção dos conteúdos. Em uma aula de linguística, por exemplo, ao se observar a capa de um livro qualquer de língua portuguesa, será possível refletir sobre as cores, o material gráfico, a relação entre a tipografia e a disciplina/área de estudos, qual o tipo de foto ou ilustração é utilizada, entre outros. Tudo isso contribui para o desenvolvimento de significados semióticos e multimodais. Além disso, é possível analisar o contexto

histórico e sociocultural em que a obra foi produzida e suas implicações na escolha dos elementos contidos na capa.

Embora essa e outras situações com as quais os licenciandos em letras vernáculas costumam se deparar durante vários os semestres do curso estejam associadas aos multiletramentos, tal aspecto passa – muitas vezes – despercebido. E, pior, ainda não se discute na academia (ou de se discute de maneira bastante superficial) como desenvolver os multiletramentos nas salas de aula da educação básica.

Os licenciandos precisam compreender que a Pedagogia dos Multiletramentos proporciona uma abordagem dinâmica e colaborativa de ensino da língua, ao promover a inter-relação entre multiculturalidade e multimodalidade. E, apesar de não estar necessariamente atrelada ao uso das tecnologias digitais, a relação entre esses polos produtores e disseminadores de conhecimentos tende a intensificar seus efeitos sobre o campo educacional (e social como um todo). No intuito de discorrer sobre o tema, a seção a seguir apresentará algumas reflexões acerca do uso das tecnologias digitais no processo de formação docente.

### **3. Tecnologias digitais no processo formativo de docentes de Língua Portuguesa**

Na sociedade contemporânea, as *interfaces* digitais estão presentes em todos os setores da vida humana em sociedade, alterando a maneira como as interações sociais acontecem e o modo como o conhecimento é produzido e compartilhado. Por isso, é importante que sejam incluídas nas metodologias de ensino, contemplando as necessidades dos sujeitos do século XXI.

Evidentemente, introduzir as tecnologias digitais no contexto educacional significa, antes de tudo, incorporá-las ao processo de formação docente. Mas, antes de aprofundarmos a discussão acerca da inserção das tecnologias digitais na esfera educacional e de como elas podem contribuir para o processo formativo de docentes de Língua Portuguesa, em especial na UFBA, é relevante compreender o conceito de *tecnologias digitais*.

Pierre Lévy (2010, p.111) conceitua as tecnologias digitais como:

Uma superfície de contato, de tradução, de articulação entre dois espaços, duas espécies, duas ordens de realidade diferentes: de um código para outro, do analógico para o digital, do mecânico para o humano. Tudo aquilo que é tradução, transformação, passagem, é da ordem da interface.

Lévy (2010, p. 63) ainda se refere às *interfaces* digitais como uma codificação, e explica que, por meio delas, “compomos com bits as imagens,

textos, sons, agenciamentos nos quais imbricam nosso pensamento ou nossos sentidos. [...] Uma matéria pronta a suportar todas as metamorfoses, todos os revestimentos, todas as transformações.”

No que concerne especificamente ao contexto educacional, é possível afirmar que as tecnologias digitais estão presentes no mundo contemporâneo de maneira tão ampla que existe a falsa impressão de que elas já substituíram os métodos tradicionais de produção e disseminação de conhecimentos. Mas a realidade é que, quando falamos na relação entre tecnologias e docência, ainda existe um abismo entre esses polos.

Se existe a premissa de que “professores nunca param de estudar”, podemos dizer que a realidade é que professores precisam estar em constante aprimoramento de seus conhecimentos, metodologias e letramentos, para que reflitam sobre a atualidade e estejam sempre atualizados, pois frequentemente surgem novas propostas de ensino nutridas pelos anseios sociais e, com a evolução tecnológica, isso se tornou ainda mais intenso.

De fato, no século XXI, o processo de formação docente que não visualiza as tecnologias digitais como mais um viés útil para o desenvolvimento profissional e atuação em contexto de sala de aula não irá sanar as necessidades de uma sociedade em que apenas o conhecimento tradicional transmitido por meio da lousa, livro e caderno já não é mais suficiente.

A inclusão das tecnologias em âmbito acadêmico/educacional está cada vez maior, facilitando não somente a produção do material utilizado em sala de aula, como o compartilhamento de textos e ideias. Mas será que as tecnologias digitais são abordadas como prática formativa para os docentes ou são apenas aparatos utilizados por quem ministra as aulas?

Gatti (2010) apresenta uma análise dos currículos de 32 (trinta e dois) cursos de Licenciatura em Letras de diferentes universidades localizadas nas cinco regiões brasileiras. Para tanto, observa o projeto pedagógico dos cursos, o conjunto de disciplinas ofertadas e suas ementas. Com base nas análises realizadas, a autora confirma – entre outros aspectos – que: i) os cursos de Licenciatura em Letras destinam a maior parte de sua carga horária (51,4%) a disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância da Linguística; ii) em boa parte dos ementários analisados não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência); iii) saberes relacionados ao uso das tecnologias estão praticamente ausentes.

Lima e Loureiro ainda acrescentam outros fatores que atestam falhas significativas no processo de formação dos licenciandos: “[...] [2] as formações não enfatizam a importância da fundamentação epistemológica das ações didáticas e metodológicas; e [3] o uso das tecnologias digitais não produz novas metodologias e didáticas”. (2016, p.146)

No caso da UFBA, especificamente, basta uma breve observação das salas de aula para percebermos que *interfaces* tecnológicas (computadores,



projetores, caixas de som, *internet* e *smartphones*) são facilmente encontradas, mas a existência delas nesse ambiente não configura necessariamente uma formação apta para sua utilização pelos docentes em formação, em suas futuras atuações profissionais. Na verdade, a “produção de tecnologias digitais educacionais tem valorizado mais a ferramenta em si do que as ações didático-metodológicas do professor ao fazer uso dessas ferramentas no contexto da docência” (Lima; Loureiro, 2016, p. 146).

Nesses moldes, evidentemente, a formação inicial não prepara efetivamente os graduandos para o exercício da prática docente, por estar desvinculada da realidade socioeducacional e da diversidade cultural que permeiam um século marcado pelo avanço das Tecnologias Digitais. Não basta, simplesmente, produzir *interfaces* tecnológicas para o contexto educacional. É preciso integrá-las ao processo formativo dos docentes. Já que “a tecnologia possibilita outras formas de comunicação, interferindo no alcance e na velocidade de contato entre os sujeitos, torna-se evidente a necessidade dos docentes que desejam atuar na contemporaneidade de se apropriarem das questões técnicas” (Mumford, 2004 *apud* Lima; Loureiro, 2016, p. 149-150). E mais: de se qualificarem para o desenvolvimento de ações didáticas e metodológicas vinculadas ao uso da técnica.

Porém, por mais que saibamos da relevância do uso das tecnologias no contexto educacional e que elas devem estar inclusas no processo docente-formativo contemporâneo, ainda existem certos impasses na sua utilização. Lima e Loureiro (2016, p. 149) apontam que “[...] existe uma manutenção de estado ignorante do docente sobre as possibilidades de integração das TDIC à sua prática profissional. Reconhece-se o uso pessoal das tecnologias pelo cidadão, mas não se percebe a importância destas para o trabalho docente”. Tudo isso reforça a necessidade de inserção do uso das tecnologias digitais nos planos pedagógicos das licenciaturas em língua portuguesa, potencializando as práticas formativas e a atuação futuro do profissional.

#### 4. Metodologia

Para compreender se/como as tecnologias digitais e os multiletramentos estão inseridos no processo formativo de docentes de língua portuguesa da UFBA, a pesquisa que fundamenta este trabalho utilizou uma metodologia de viés qualitativo em seus processos de análise. A referida pesquisa teve como campo de estudos a UFBA e seus cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa. Eles são oferecidos em duas modalidades: Letras Vernáculas (diurno ou noturno) e Letras Vernáculas com Língua Estrangeira (curso integral, mas que oferece – na área de Língua Portuguesa – a mesma grade curricular dos cursos que possuem apenas a habilitação em Letras Vernáculas).

A pesquisa que fundamenta este trabalho seguiu todos os princípios éticos previamente analisados e autorizados pelo Comitê de Ética e Pesquisa de

Enfermagem da UFBA (aprovado pelo CEPEE/UFBA em 05/10/2020 - número do parecer: 4.319.946).

Os sujeitos da pesquisa foram licenciandos de todos os semestres dos cursos: Letras Vernáculas – diurno (401), Letras Vernáculas – noturno (480) e Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (402). A coleta de dados foi realizada em diferentes etapas. Na primeira etapa, foram realizadas análises documentais dos planos pedagógicos dos cursos citados anteriormente, visando perceber se/como os multiletramentos e as tecnologias fazem parte do plano inicial de formação de professores de português.

A segunda etapa, por sua vez, contou com a investigação das grades obrigatórias dos cursos, sendo um total de 29 (vinte e nove) componentes obrigatórios voltados ao português e 121 (cento e vinte e um) componentes optativos destinados à mesma área de conhecimentos. Nessa etapa, documentos referentes às ementas dos componentes foram solicitados por *e-mail* junto à Coordenação Acadêmica do Ensino de Letras – CAEL.

A aplicação de formulário *on line* através da plataforma *Google Forms* constituiu a terceira e última etapa da aquisição de dados. Consta no questionário o total 25 (vinte e cinco) perguntas organizadas em três seções: dados relativos ao uso das tecnologias digitais, dados relativos ao uso da *internet* e dados relativos ao uso das tecnologias digitais no curso de licenciatura em letras. O *link* que dava acesso ao documento foi compartilhado através de grupos do *WhatsApp* e por *e-mail*, com a colaboração dos colegiados dos cursos. O formulário esteve disponível para resposta durante 25 dias (entre os dias 04 e 29 de dezembro de 2020), sendo que, ao final desse prazo, recebemos o total de 32 (trinta e dois) questionários respondidos. Todos foram analisados, pois contêm informações relevantes para o estudo.

A metodologia de análise dos dados foi segmentada em três partes. Na primeira, intitulada “Dados relativos ao uso das tecnologias digitais”, buscou-se demonstrar de que forma e com qual objetivo os discentes participantes utilizam as tecnologias digitais e quais estão presentes em seu cotidiano. Na segunda parte, denominada “Dados relativos ao uso da *internet*”, objetivou-se descrever como é a relação entre discentes e a *interface* digital. Já na terceira e última parte, intitulada “Dados relativos ao uso das tecnologias digitais nos cursos de licenciatura em letras”, o principal intuito foi evidenciar como essas tecnologias estão presentes no dia a dia das turmas e quais alternativas são utilizadas pelos docentes ministrantes dos componentes.

Desse modo, foi possível responder aos questionamentos da pesquisa e identificar alguns desafios relacionados ao processo formação inicial de professores de Língua Portuguesa, no que concerne ao uso das tecnologias digitais e ao desenvolvimento dos multiletramentos na educação básica.

## 5. Compreendendo a estrutura dos cursos e a visão dos licenciandos

No desenvolvimento do estudo que fundamenta este artigo, os dados obtidos em cada uma das etapas descritas no percurso metodológico apresentam pontos cruciais para a compreensão do processo formativo dos licenciandos em Língua Portuguesa na UFBA, assim como a percepção dos discentes que participaram da pesquisa por meio do questionário *on line*. Tendo em vista a complexidade dos dados adquiridos, eles serão analisados considerando as mesmas etapas de obtenção das informações: i) análise da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Língua Portuguesa da UFBA e ii) visão dos discentes acerca do uso das tecnologias digitais e multiletramentos nos referidos cursos.

### 5.1 Uma análise dos Cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA

Os projetos pedagógicos das Licenciaturas em Letras/Português da UFBA foram instituídos em épocas diferentes, pois o curso em modalidade noturna passou a vigorar apenas em 2005, porém, em suas bases legais, componentes curriculares e, principalmente, objetivos seguem os mesmos parâmetros educacionais e éticos do plano de 1962.

No intuito de cumprir com os objetivos da pesquisa, foram examinadas 29 (vinte e nove) componentes obrigatórios do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, voltados ao português, e 121 (cento e vinte e um) componentes optativos destinados à mesma área de conhecimentos.

Os planos apresentam todas as habilidades que docentes em Língua Portuguesa possuirão após formados, mas, quando analisamos detalhadamente a inserção dos multiletramentos e das tecnologias digitais nesse processo de formação, habilidades necessárias para profissionais do século XXI, percebemos uma lacuna nesse processo.

Levando em consideração o fato de o plano original das Licenciaturas em Língua Portuguesa ser datado em 1962, época em que o termo *multiletramentos* não havia sido desenvolvido, compreendemos o motivo da sua inexistência entre os objetivos a serem alcançados durante a formação, mas, ao observar profundamente os currículos dos cursos, é perceptível que características relacionadas aos multiletramentos, como discussões sobre multiplicidade cultural e linguística, estão presentes em diversos componentes curriculares (que serão listados posteriormente).

Já no que concerne ao uso das tecnologias digitais, a situação é mais complexa. Elas, em momento algum, são citadas como práticas formadoras de docentes. Poucos são os componentes (também listados posteriormente) que as utilizam, o que nos leva a concluir que a utilização das tecnologias digitais em

sala de aula até os dias de hoje ocorre por iniciativa dos próprios docentes ministrantes das aulas.

Perante as grades curriculares obrigatórias, obtidas por meio do Sistema de Informações Acadêmicas – SIAC, e documentos cedidos pela CAEL, características acerca dos multiletramentos estão presentes em algumas disciplinas, como evidencia o Quadro 1.

**Quadro 1** – Disciplinas obrigatórias do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas que englobam características dos “multiletramentos”.

CÓDIGO	NOME	EMENTA
LET A09	Oficina de leitura e produção de textos	Aborda as diversas tipologias e gêneros textuais, levando em consideração todas as modalidades de produção e interpretação de textos.
LET A10	Introdução aos estudos literários	Além de abordar os conceitos da área, utiliza diversas narrativas textuais e de intertextos por meio do espaço físico, digital e interativo/colaborativo.
LET A13	Introdução ao estudo da língua portuguesa	Utiliza o viés linguístico para analisar o português. Esse componente estuda a variedade existente na língua por meio das modalidades oral e escrita, além de tratar das noções básicas da interação entre língua e sociedade.
LET A16	Estudo de teorias e representações da literatura e da cultura	Esse componente aborda as teorias literárias por meio da interdisciplinaridade, utilizando as representações culturais, o contexto histórico e social para compreender como a literatura se faz presente em tais meios. Os multiletramentos se fazem presentes em todo esse processo que mescla mais de uma modalidade de ensino/aprendizagem.
LET A21	A literatura brasileira e a construção da nacionalidade	Observa o período compreendido entre os séculos XVI e XIX no intuito de perceber de que forma as representações culturais produzidas nesses séculos interferiram na construção da narrativa nacional. Os multiletramentos se fazem presentes nesse processo de interpretação das narrativas.
LET A22	A literatura portuguesa e o imaginário brasileiro	Assim como ocorre em LET A21, esse componente se debruça sobre representações existentes no que é entendido como imaginário literário e cultural brasileiro, apesar de o seu enfoque ser os séculos XVI e XVII. O entendimento semiótico, uma das características mais relevantes dos multiletramentos, aqui se faz de extrema importância para a melhor compreensão desse processo histórico.
LET A28	Introdução à análise textual	Componente destinado à compreensão da estruturação de textos em língua portuguesa, abordando linguística, gêneros textuais escritos e falados, além de análise do discurso. Todos esses aspectos são transpassados pelas semioses e multiletramentos.

LET A31	Leitura de produções artísticas	Esse componente analisa as produções artísticas verbais e não verbais de forma dinâmica, visando à multiplicidade dos ramos artísticos. Os multiletramentos se fazem presentes em conteúdos do componente.
LET A32	Leitura de produções da mídia	Esse componente induz o discente a leituras dinâmicas sobre os meios de comunicação de massa, sejam analógicos, digitais, sonoros ou visuais, e pertencentes aos mais diferentes gêneros textuais.
EDCA11 e EDCA12	Didática e práxis pedagógica 1 e 2	Componentes que partem de análises pedagógicas como prática social em torno da educação. Abordam os princípios da criação do conhecimento voltados para a formação do professor e de sua identidade profissional. Por se tratar de uma disciplina voltada à prática, faz uso de princípios dos multiletramentos para auxiliar o graduando no seu planejamento de atuação em sala de aula.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Já em relação aos componentes de caráter optativo, aqueles que abordam os multiletramentos são apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Disciplinas optativas do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas que englobam o tema “multiletramentos”.

CÓDIGO	NOME	EMENTA
EDC285	Alfabetização	Componente voltado ao estudo das formas de alfabetização, levando em consideração os seus parâmetros, concepções e objetos referentes ao processo de ensino/aprendizagem. Por ter como objeto um período da educação infantil, os multiletramentos podem estar inseridos nesse processo.
LETB84	Aquisição de linguagem	O componente analisa as teorias de aquisição, tanto da primeira quanto de uma possível segunda língua, com enfoque no letramento e na aquisição da escrita.
EDC304	Arte-educação	Apresenta elementos úteis para a compreensão do lúdico, das culturas e de seus fundamentos e a posição e relevância que podem ter em questões educativas.
LETC03	Criação literária: o roteiro cinematográfico	Além da elaboração de roteiros cinematográficos, o componente analisa a linguagem escrita, oral e visual por meio de filmes e seus roteiros.
EDC209	Introdução a educação especial	Componente que estuda conceitos voltados ao desenvolvimento de uma educação inclusiva, em que as possíveis necessidades do aluno sejam sanadas em um contexto educacional e pedagógico. Visando à uma abordagem diferenciada, os multiletramentos apresentam aspectos que podem gerar uma inclusão cada vez maior.

LETC26	Leitura e escrita em língua portuguesa	Este componente discorre sobre as técnicas de leitura e escrita voltadas ao ensino do português. Desse modo, apresenta as formas de letramento, alfabetização, análise do discurso, entre outras, por meio da relação entre leitura/escrita e oralidade/escrita.
EDC306	Leitura e produção de textos	Componente que visa ao desenvolvimento de técnicas de leitura e produção de textos pelo discente na modalidade oral e escrita como modo de formar um leitor crítico sobre as linguagens utilizadas.
LETC30	Literatura brasileira e outras linguagens	Componente que analisa a relação entre a abordagem literária e as demais linguagens artístico-culturais. Em meio a essa relação, é possível perceber a multiplicidade cultural das populações, algo muito pertinente ao conceito de multiletramentos.
LETB91	Literatura comparada	Componente que tem por objetivo comparar as produções dos ramos literários e culturais. Apresenta a multissemiótica, que carrega em si várias linguagens e visões sobre assuntos em comum.
LETC41	Literatura e cultura no Brasil	Apesar de o componente anterior perpassar a cultura, esse - por sua vez - analisa todos os vieses culturais, desde a cultura erudita até aquelas presentes nos meios de comunicação de massa. E eis a necessidade dos multiletramentos, pois é através deles que será possível compreender as formas, símbolos, significados e discursos.
LETB90	Literatura e outras artes	Se alguns dos meios artísticos já foram apresentados anteriormente, esse componente busca estudar todos os demais meios, ou seja, como música, fotografia, artes plásticas e visuais se relacionam com a literatura, sendo novamente necessária uma abordagem multisemiótica valorizada pelos multiletramentos.
LETC33	Literatura e representações de regionalidade	Analisa as criações literárias nacionais com ênfase na relação entre o regional e o nacional. Para desenvolver essa análise, é necessário utilizar a pedagogia do <i>design</i> , em que o discente será capaz de criar significados. É relevante também observar a multiplicidade cultural para se chegar aos resultados desejados.
LETC37	Literatura infanto-juvenil	Componente que busca compreender e discutir os textos destinados ao público infanto-juvenil, como acontece a relação multimodal entre o texto e as imagens, além de expor qual a relevância das ilustrações para esse tipo de texto.
LETC39	Literatura popular no Brasil	Faz uma introdução das formas mais tradicionais e populares de produção da literatura através da oralidade, buscando explicar qual é o papel de tal prática para o ramo literário e as características presentes nos gêneros que mais a utilizam.
LETB83	Oralidade	Este componente analisa as características presentes nos textos orais. A oralidade tem uma relação direta com o letramento e, por isso, pode facilitar uma abordagem multimodal, já que está associada à leitura, escrita,

		aquisição de códigos numéricos e às demais agências de letramentos.
EDCA04	Sociedade e educação	Este componente busca desenvolver a compreensão de como acontecem os processos educativos em relação à sociedade contemporânea. Em meio a esses processos, é possível compreender os significados por meio da multissemiose e da multiplicidade cultural das populações.
EDC308	TEE – Seminário avançado em filosofia da educação	Esse componente colabora para a formação de educadores-pesquisadores sob o viés da educação contemporânea, utilizando métodos que auxiliam na compreensão das formas de construção da leitura/escrita e se fazem eficazes em caráter prático. Desenvolve também análises sobre o material didático utilizado no processo de alfabetização e as formas como ocorrem o letramento durante a infância.
LETC44	Trânsitos culturais I	Componente que busca estudar as interlocuções entre os campos literários e culturais dos países afro-ibero-americanos. Sendo assim, irá perpassar a multiplicidade cultural presente em tais países.
LETC45	Trânsitos culturais II	Assim como o anterior, esse componente busca analisar as interlocuções culturais, mas dessa vez apenas durante os séculos XX e XXI em países cuja população fala português.
LETC15	Variação e ensino da língua portuguesa no Brasil	Esse é um componente destinado a compreender as variações sociolinguísticas ocorridas no Brasil e como elas interferem no processo de construção da norma padrão (ou norma culta) para o ensino do português.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Ao se analisar as ementas, é perceptível que são poucos os componentes que abordam alguma possibilidade de multiletramento (31 componentes obrigatórios e optativos), principalmente ao ser levada em consideração a totalidade de componentes curriculares oferecidos nas licenciaturas em Língua Portuguesa (29 componentes obrigatórios e 121 componentes optativos da área de Língua Portuguesa ou que a relacione com outra língua).

Dentre os componentes listados anteriormente, a maioria é pertencente à área textual (ou que utiliza textos). Talvez por isso a característica mais evidente seja a da multimodalidade, que possibilita a abordagem de um mesmo conteúdo através de diferentes semioses.

Já em relação às tecnologias digitais, existem ainda menos componentes destinados a essa temática, sendo todos de caráter optativos. O Quadro 3 evidencia esses componentes.

**Quadro 3** – Disciplinas obrigatórias do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas que englobam o tema “tecnologias digitais”.

CÓDIGO	NOME	EMENTA
EDC266	Introdução a informática na educação	Até então esse é o único componente destinado a ensinar noções básicas de como utilizar as tecnologias digitais durante o processo de ensino-aprendizagem, desenvolver habilidades que supram as necessidades de utilização desses meios em sala de aula e expor de que forma elas atravessam questões sociais e psicológicas. Assim como as tecnologias digitais, os multiletramentos se fazem presentes na abordagem de conteúdos, por meio da utilização de linguagens estáticas, em movimento e, até mesmo, sonoras.
LETC90	Legendação e legendagem	Apresenta uma introdução sobre as práticas de legendação/legendagem de materiais audiovisuais de diversos gêneros, além de abordar as principais tecnologias ( <i>softwares</i> ) utilizadas para tal função.
EDC142	Técnicas e recursos audiovisuais	Apresenta-se como um dos poucos componentes que visam à utilização efetiva de tecnologias digitais como um recurso de ensino-aprendizagem. Por se tratar de um componente teórico-prático, faz uso das linguagens estáticas, em movimento, sonoras e da interação e colaboração daqueles para o qual se destina, tornando-se adaptável a linguagens, mídias e culturas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Observa-se, por meio da análise dos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras da UFBA, que os componentes que tratam das tecnologias digitais são raros, chegando ao total de três componentes, e apenas um deles (EDC266 - Introdução a informática na educação) aborda, claramente, a necessidade de relacionar a educação e as *interfaces* digitais.

Apesar da existência da disciplina EDC266, ela não é suficiente para contemplar as múltiplas possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais que estão em constante atualização. Além disso, o componente curricular não é ministrado por um docente da área de letras e sim por um profissional da área de tecnologias da informação, o que fragmenta o diálogo entre a docência da língua portuguesa e as possibilidades tecnológicas que podem potencializar as metodologias de ensino.

Por fim, é importante destacar que a existência dos componentes optativos no PPC dos cursos não garante que ele seja oferecido semestralmente. Isso depende da disponibilidade docente e da demanda de oferta das disciplinas em cada área do curso. Além disso, o discente deve cursar um total de 16 componentes optativos ao longo do curso, o que não garante que ele irá selecionar disciplinas vinculadas ao trabalho com multiletramentos e/ou tecnologias digitais.

É perceptível, portanto, a necessidade de atualização da proposta curricular dos cursos e a inserção de componentes (obrigatórios e optativos) que relacionem a educação e as tecnologias digitais de forma mais aprofundada e consistente, para que os discentes que estão em formação utilizem futuramente,

em suas atuações profissionais, metodologias condizentes com a atual realidade de seus estudantes.

## 5.2 A visão dos discentes acerca do uso das tecnologias digitais e multiletramentos nos Cursos de Licenciatura em Letras da UFBA

Ao examinar o processo formativo de docentes de Língua Portuguesa na UFBA e qual a sua relação atual com as tecnologias digitais e os multiletramentos, é de extrema relevância analisar a percepção dos discentes sobre a área de conhecimento, pois, quando o assunto é educação, nada será mais interessante e enriquecedor para uma pesquisa do que as palavras de um futuro professor, já que é ele que irá lidar diretamente com as necessidades e complexidades educacionais. Para tanto, foi aplicado um questionário com 32 discentes do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas da UFBA, nos meses de novembro e dezembro de 2020.

Os discentes que responderam ao questionário representam a totalidade do curso pelo fato de haver pelo menos um estudante participante para cada um dos semestres da Licenciatura em Letras Vernáculas. Dessa forma, a pesquisa conta com dados que contemplam todos os semestres.

Na época em que o estudo foi realizado, os participantes possuíam idades entre 18 e 49 anos, sendo a maioria (53,4%) oriunda do curso de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna, e os demais (46,6%) da Licenciatura em Letras Vernáculas; e, como dito anteriormente, esses discentes estavam distribuídos entre todos os 09 semestres dos cursos, o que colabora para que os resultados obtidos reflitam sobre a vivência real das licenciaturas em questão.

A primeira etapa do questionário continha perguntas acerca da existência das tecnologias digitais no cotidiano dessas pessoas, especialmente sobre as tecnologias que os licenciandos mais utilizavam e com qual finalidade.

Nessa etapa, todos os sujeitos afirmaram utilizar as tecnologias digitais em seus cotidianos, sendo o *smartphone*/celular o aparelho mais utilizado (96,9%), seguido do *notebook* ou *laptop* (81,3%), da *smartTV* (43,8%), do leitor de livro digital (28,1%), do computador (25%) e do *tablet* (3,1%).

Sobre a finalidade, todos os participantes afirmaram usar as tecnologias digitais para se comunicar com outras pessoas, digitar e formatar textos e para ler e enviar *e-mails*. A maioria disse que tais tecnologias também são usadas para desenvolver pesquisas diversas e para fazer *download* de aplicativos (87,5%), produzir *slides* com textos e imagens e publicar textos em diversos aplicativos (78,1%), produzir *slides* apenas com textos (71,9%), avaliar a credibilidade de informações (62,5%), navegar e interagir em jogos (40,6%) e para projetar e formatar a identidade *on line* desejada (34,4%). Sendo assim, é perceptível que todos esses discentes possuem habilidades com as tecnologias

digitais, apesar de apenas uma delas ter realizado curso técnico na área da Tecnologia da Informação – TI.

A segunda seção do questionário *on line* aplicado com os licenciandos se referiu ao uso da *internet* e das redes sociais. O acesso diário à rede foi quase unânime. Todos os investigados informaram que possuíam *internet* disponível em casa, e a maioria ainda acessava na universidade e na casa de amigos e parentes (59,4%) e/ou no trabalho (28,1%). Nenhum participante informou acessar a rede por meio de *lan house*, o que podemos dizer ser o resultado da multiplicação de provedores no país. Isso torna os valores mais competitivos e o uso um pouco mais acessível para a população em geral.

Apesar de todos os participantes possuírem acesso à *internet*, uma pessoa informou não utilizar a rede diariamente, por escolha própria. Novamente, o *smartphone/celular* se mostrou a *interface* mais utilizada para o acesso à *web* (90,6%), seguido pelo *notebook* (59,4%), computador (28,1%), *smartTV* (43,4%) e leitor de livros digitais (9,4%).

Já sobre o uso de redes sociais, os participantes demonstraram possuir amplo acesso a diversas redes sociais, seja para manter contato com outras pessoas, como é o caso *WhatsApp* e *Messenger*, que possibilitam a comunicação rápida por meio de mensagens de textos, ligações em áudio e vídeo ou conteúdo de multimídia (imagens e vídeos), seja para obter informações sobre os mais variados assuntos disponíveis nas demais redes sociais.

Por meio desses dados, os licenciandos reiteraram o fato de que a *internet* é um apetrecho bastante utilizado no dia a dia e evidenciaram que possuem conhecimentos sobre as principais *interfaces* e suas funcionalidades, o que pode contribuir para, quando docentes, adaptarem suas metodologias de ensino às necessidades vigentes.

Por fim, a seção 3 do questionário *on line* foi destinada diretamente ao uso das tecnologias digitais nos cursos de Licenciaturas em Letras/Português da UFBA. Nessa etapa, 71,8% dos participantes afirmaram que, de maneira geral, os professores de seus cursos inserem tecnologias digitais em suas metodologias de trabalho, sendo o projetor/data *show* (71,9%) e o *notebook* (68,8%) as tecnologias mais utilizadas.

Porém, por mais que a pesquisa comprove que o acesso às tecnologias digitais na Universidade é amplo, 93,8% dos docentes em formação afirmaram nunca terem tido qualquer aula em algum dos laboratórios de informática da UFBA, ou seja, todos os participantes da pesquisa acessam o ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle/AVA/UFBA*) por outros meios e locais que não os laboratórios.

O ambiente virtual de aprendizagem oferece diversas possibilidades, dentre elas as mais utilizadas pelos discentes são o acesso a textos dos componentes (90,6%), postagem das atividades solicitadas (84,4%), participação nos fóruns de discussão (75%).

Quando questionados sobre a relevância da utilização das tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem, 96,9% dos participantes disseram



que a questão é complexa, mas que percebem a importância em explorar as possibilidades oferecidas pelo âmbito digital, que é uma realidade do mundo globalizado.

Os licenciandos ainda afirmaram que viver em uma época de ascensão das tecnologias e não as utilizar como forma de abordar outras possibilidades, limitando-se ao uso do papel, é um pensamento inadequado, sobretudo pelo fato de que as tecnologias facilitam o compartilhamento de informações e não demandam (ao menos diretamente) o uso de materiais orgânicos, como árvores, para a sua produção (como é o caso dos livros).

Apesar de compreenderem a importância das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem, a maioria dos discentes participantes informou que não percebia a inserção dessas *interfaces* em seus processos formativos e que, até então, a universidade não visualizava essas possibilidades como algo realmente útil para sua formação enquanto docentes.

Ao se referirem diretamente ao uso das tecnologias em disciplinas destinadas à prática de ensino e aprendizagem na educação básica, 30 das 32 pessoas investigadas responderam que não cursaram componentes para esse fim, e as 2 pessoas que cursaram tais componentes informaram que o uso das tecnologias foi abordado nas seguintes disciplinas: LET B28 - Estágio Supervisionado I de Língua Inglesa (mas, por ser uma língua estrangeira, não é relevante à nossa pesquisa) e LET A09 - Oficina de Leitura e produção de textos, disciplina obrigatória para os discentes do primeiro semestre do curso.

Essa quase total inexistência de discussões sobre a importância das tecnologias digitais no processo formativo dos licenciandos em Letras reflete no desconhecimento da maioria dos discentes sobre os projetos de pesquisa e extensão que enfatizam a prática docente. Isso explica a não participação da maioria desses discentes (96,9%) em projetos e atividades de extensão sobre o tema (a única pessoa que participou foi no PIBID), o que de maneira geral contribui para a fragilização da formação desses profissionais do século XXI.

Apesar de estarem no processo formativo, vários participantes da pesquisa contaram que já possuem experiências enquanto docentes e, ao serem questionados sobre se/como utilizam as tecnologias digitais na regência de suas turmas, responderam que a *internet* é bastante utilizada na prática docente, além de dispositivos como *notebook*, *laptop* e computador. Os participantes da pesquisa também informaram que essas *interfaces* são utilizadas tanto como forma de disseminar o conteúdo das aulas como para a preparação das atividades. Apesar disso, os licenciandos não foram habilitados para o uso das tecnologias digitais nas suas metodologias de ensino, nos cursos de graduação.

Os licenciandos afirmaram que, por mais que a globalização incentive a utilização de tecnologias no dia a dia, a estrutura das Licenciaturas em Letras Vernáculas da UFBA ainda não as contempla efetivamente na formação docente.

## 6. Considerações finais

Com o objetivo de compreender se/como as tecnologias digitais e os multiletramentos estão presentes no processo formativo de docentes de Língua Portuguesa da UFBA, este trabalho descreveu/analísou dados obtidos por meio de diferentes instrumentos de pesquisa.

De modo geral, constatou-se que os projetos pedagógicos das licenciaturas apresentam estrutura curricular que vislumbra algumas das vertentes dos multiletramentos, tais como: textos híbridos, abordagens metodológicas imagéticas e audiovisuais, elementos que valorizam a multiculturalidade. Quanto às tecnologias digitais, quase não são mencionadas nos planos, e existem poucos componentes voltados para essa temática. Além disso, os licenciandos investigados relataram que, na maioria das aulas, há a aplicação dos conteúdos sem que haja um mecanismo de preparação metodológica do futuro profissional, para o uso das tecnologias digitais e os multiletramentos na educação básica, algo essencial no processo de formação do docente na contemporaneidade.

Espera-se que, futuramente, haja mudanças na estrutura curricular dos cursos, a fim de que possam aprimorar a profissionalização de docentes de Língua Portuguesa e contribuir com o desenvolvimento de práticas educacionais vinculadas ao mundo contemporâneo e às atuais necessidades dos estudantes da educação básica. Enquanto isso não acontece, um dos modos de se contemplar os multiletramentos e o uso das tecnologias digitais como possibilidade metodológica para ensino é por meio de projetos/atividades de pesquisa e extensão.

Ademais, é crucial que docentes de diferentes áreas do conhecimento e que ministram as disciplinas já existentes no curso, na medida em que for possível, relacionem teoria e prática de ensino, considerando as possibilidades de uso das tecnologias digitais e o trabalho com linguagem numa perspectiva multicultural e multissemiótica. A academia precisa estar atenta às atuais demandas educacionais, contribuindo com a formação docente seja no âmbito teórico-metodológico, seja numa perspectiva didática.

Portanto, espera-se que este trabalho possa ampliar as discussões no campo da Linguística e da Educação e, ao mesmo tempo, contribuir com licenciandos, pesquisadores e professores que atuam no ensino superior, com reflexões sobre os multiletramentos e o uso das tecnologias digitais no processo inicial de formação de professores de Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. **Revista Ibero-Americana de**



**Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.1, p. 205-214, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9433>. Acesso em: 15 jan. 2024.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (org.). **Multiliteracies**. Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning'. **Pedagogies: An International Journal**, vol.4, 2009, p.164-195.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: O futuro do pensamento na era da informática. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Luciana de. LOUREIRO, Robson Carlos. Relação entre Tecnologias Digitais e Docência: a Compreensão de Licenciandos sobre Tecnodocência. **Informática na Educação: Teoria & Prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 145-160, set./dez. 2016.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

Recebido em: 31 de janeiro de 2024.

Aceito em: 02 de maio de 2024.

Publicado em: 28 de junho de 2024.

