

TECNOBIOGRAFIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: UM ESTUDO SOBRE LETRAMENTOS DIGITAIS EM RORAIMA

Alan Ricardo Costa*

Danielle Pimenta da Silva Andrade**

Alondra Rafaela Roque Gonzalez***

RESUMO

Nosso objetivo é analisar tecnobiografias (histórias de vida com relação às tecnologias) de professores de línguas à luz da Linguística Aplicada e dos estudos de letramentos. A pesquisa é qualitativa, desenvolvida com base em 35 narrativas de professores (formados ou em formação) vinculados a cursos de licenciatura em Letras de uma universidade de Roraima. Resultados indicam que: o YouTube é a ferramenta mais usada pelos participantes do estudo; jogos geralmente são apontados como as primeiras tecnologias digitais com as quais os indivíduos têm contato; professores raramente são lembrados como responsáveis por ensinar sobre tecnologias. Concluímos que os participantes apresentam indícios de letramento digital crítico, principalmente no que tange à visão questionadora sobre a tecnologia.

Palavras-chave: Letramentos digitais. Formação docente. Tecnologias de Informação e Comunicação.

* Alan Ricardo Costa é Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e dos cursos de graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Orcid: 0000-0001-8132-6202. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com

** Danielle Pimenta da Silva Andrade é Acadêmica do curso de graduação em Letras - Português e Inglês da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Orcid: 0000-0001-7614-6629. E-mail: daniellepimenta94@gmail.com

*** Alondra Rafaela Roque Gonzalez é Acadêmica do curso de graduação em Letras - Português e Espanhol da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Orcid: 0000-0001-7467-6263. E-mail: alondra.roque97@gmail.com

TECHNOBIOGRAPHIES IN THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS: A STUDY ON DIGITAL LITERACIES IN RORAIMA

ABSTRACT

Our objective is to analyze technobiographies (life stories related to technologies) of language teachers in the light of Applied Linguistics and literacy studies. The research is qualitative, developed based on 35 narratives of teachers (graduated or in training) linked to degree courses in Literature at a university in Roraima. Results indicate that: YouTube is the tool most used by study participants; games are generally pointed out as the first digital technologies with which individuals have contact; teachers are rarely remembered as responsible for teaching about technologies. We conclude that the participants show signs of critical digital literacy, especially regarding the questioning view of technology.

Keywords: Digital literacies. Teacher training. Information and Communication Technologies.

TECNOBIOGRAFÍAS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS: UN ESTUDIO SOBRE LITERACIAS DIGITALES EN RORAIMA

RESUMEN

Nuestro objetivo es analizar las tecnobiografías (historias de vida relacionadas con las tecnologías) de profesores de lenguas a la luz de la Lingüística Aplicada y de los estudios de literacias. La investigación es cualitativa, desarrollada a partir de 35 relatos de docentes (graduados o en formación) vinculados a cursos de licenciatura en Letras en una universidad de Roraima. Los resultados indican que: YouTube es la herramienta más utilizada por los participantes del estudio; los juegos son generalmente señalados como las primeras tecnologías digitales con las que los individuos tienen contacto; rara vez se recuerda a los docentes como responsables de la enseñanza de las tecnologías. Concluimos que los participantes muestran indicios de literacia digital crítica, especialmente en lo que se refiere a la mirada cuestionadora acerca de la tecnología.

Palabras clave: Literacias digitales. Formación docente. Tecnologías de Información y Comunicación.

INTRODUÇÃO

A tecnobiografia é um tipo de narrativa que relaciona uma história de vida com as tecnologias digitais (Kennedy, 2003). Para compreender a correlação humano-tecnologia, precisamos observar histórias de vidas de indivíduos situados dentro das relações sociais, sobretudo aquelas de consumo e produção de tecnologias digitais de informação e comunicação. Nesse viés, cabe ressaltar que o Brasil é um país de dimensões continentais, fortemente marcado pela desigualdade social e pela diversidade de práticas (inter)culturais e plurilinguísticas. Tudo isso aponta para a necessidade de vislumbrar a heterogeneidade das práticas tecnológicas no/do país e a diversidade de histórias de vida com relação à tecnologia na atualidade.

Concordamos com Paiva (2021), portanto, no que tange à importância de conhecer histórias de vidas outras, como as de pessoas do meio rural, ribeirinhos etc., que trazem junto de si a história do próprio Brasil (Paiva; Castro, 2022). Infelizmente, por vezes, tais histórias são invisibilizadas, como ocorre com frequência nos casos de indígenas, refugiados, quilombolas, surdos, travestis e transexuais, entre outros grupos minorizados/marginalizados.

Exemplos do imbróglgio referente às tecnologias e ao acesso a elas no âmbito educacional ficaram ainda mais visíveis no Brasil em razão do contexto de pandemia de COVID-19. O perfil socioeconômico dos estudantes da rede pública, principalmente de regiões mais afastadas de grandes centros urbanos, à modo de ilustração, comumente aponta para dificuldades, precariedades e restrições no acesso a equipamentos, dados móveis e toda a infraestrutura necessária para o pleno exercício de Ensino Remoto (Ribeiro, 2021).

Em 2021, o Congresso aprovou a Lei da Conectividade, que assegura acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e professores da educação básica pública, por meio do repasse de R\$ 3,5 bilhões da União aos estados. O então Presidente da República, Jair Bolsonaro, vetou o projeto, que acabou sendo promulgado após derrubada do veto pelos parlamentares. A questão foi levada ao Supremo Tribunal Federal e, após decisão favorável à execução da Lei 14.172, de 2021, foi editada medida provisória para confirmar o repasse, executado somente em 2022. Ademais, recentemente, os senadores também aprovaram o Projeto de Lei (PL) 6.568/2019, que obriga o governo a fornecer mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados à idade e às necessidades específicas de cada estudante de escola pública. O projeto vai à sanção. Excluindo-se o montante destinado à conectividade, inicialmente projetados para serem pagos em 2021, mais R\$ 6,8 bilhões foram autorizados para a educação básica em 2022. Entretanto, no primeiro trimestre do ano, apenas R\$ 256 milhões foram executados, percentual inferior a 4%. Todo esse cenário aponta para a complexidade subjacentes às relações de acesso, uso e compartilhamento de tecnologias digitais e em rede no Brasil. Urge, portanto, que pesquisas em diversas áreas do saber, como a Sociologia, a Antropologia, a Educação e a Linguística Aplicada (LA), entre outras áreas, se ocupem de estudos variados que contribuam também para as políticas públicas atreladas à internet e as práticas tecnológicas do povo brasileiro.

Longe de mostrar-se uma pauta pertinente exclusivamente na Educação Básica, a questão das tecnologias também é fundamental no Ensino Superior. As universidades têm ocupado papel importante

de popularização de tecnologias e fomento às práticas de letramentos digitais, não somente no que concerne à implementação de componentes curriculares que abordem tecnologias nos cursos de licenciatura, mas também em termos de projetos de extensão, oferta de infraestrutura e recursos necessários para acesso à web, entre outros (COSTA; FIALHO, 2022; LEFFA *et al.*, 2020).

No Brasil, a área de *Computer Assisted Language Learning* (CALL) é, possivelmente, aquela que mais notoriamente avançou nos últimos 30 anos em relação à formação docente para usos de tecnologias. CALL é uma sigla consagrada que, atualmente, não se reduz ao uso do computador, mas, em contrapartida, abarca qualquer tecnologia contemporânea, sendo eventualmente concebida como “ensino e aprendizagem de línguas mediada por tecnologias” em geral. Os letramentos digitais já se mostraram um dos tópicos mais estudados na última década em CALL (Costa *et al.*, 2020), de forma semelhante ao que vem ocorrendo com as pesquisas sobre tecnobiografias nos últimos anos (Paiva; Murta, 2020; ALVES, 2020; PAIVA, 2021). Tal popularidade deve-se, possivelmente, às contribuições das tecnobiografias como recursos para conhecer com mais profundidade as histórias de vida de professores, formados e/ou em formação. Neste artigo, portanto, partimos do seguinte pressuposto: tecnobiografias podem servir como instrumentos potentes de (re)desenho da formação inicial e continuada de professores de línguas hoje.

Haja vista as considerações prévias, o objetivo geral deste estudo é apresentar uma análise de tecnobiografias de professores de línguas (pré-serviço) de Boa Vista, Roraima (RR). Justifica-se a escolha por tal contexto em razão de Roraima ser o estado mais setentrional (ao norte) do país, o único com capital (Boa Vista) no Hemisfério Norte (e, portanto, mais distante de Brasília), e ainda carente de pesquisas com foco em tecnologias digitais na formação de professores de línguas. Os objetivos específicos desta pesquisa de caráter qualitativo são: (1) estudar os impactos das tecnologias digitais na esfera pessoal e profissional de professores de línguas de Boa Vista - RR; e (2) cartografar indícios de letramentos digitais nas tecnobiografias dos professores de línguas formados ou em formação nos cursos de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Com vistas a alcançar os objetivos supracitados, desenvolvemos esta pesquisa pautada na análise de (auto)narrativas de 35 acadêmicos (estudantes ou egressos) dos cursos de licenciatura em Letras da UFRR.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo é teoricamente fundamentado por pesquisas em LA, que, desde os anos 80, não se limita como mera área de aplicação de teorias da linguística (Cavalcanti, 1986). O *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (Richards *et al.*, 1985) foi uma das obras que contribuiu mais notoriamente para “expandir” a área de alcance da LA, que pode (ou não) ser correlacionada a campos como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia e a própria Linguística dita “pura”, mas sem qualquer caráter de restrição ou subserviência.

Apesar de inicialmente limitada a uma disciplina voltada para o ensino de línguas estrangeiras, hoje a LA configura-se como uma seara indisciplinar, transgressiva, híbrida e mestiça (Moita-Lopes, 2006),

que pode estar “dentro” ou “fora” da sala de aula de línguas, nas palavras de Cavalcanti (1986). Ademais, enquanto seara que continuamente se reinventa, a LA conta com seus próprios percursos de pesquisa, sendo o mais comum deles o seguinte: a pesquisa em LA tem início na detecção de uma questão específica de uso de linguagem, passa para a busca de subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes às questões de estudo, continua com a análise da questão na prática e completa seu ciclo com propostas e/ou sugestões de encaminhamentos (Cavalcanti, 1986). A partir desse ciclo, é estabelecido o percurso da presente pesquisa, desenvolvida em quatro etapas, a saber: (1) a constatação da necessidade de conhecer as tecnobiografias de professores de línguas de Roraima; (2) a busca de subsídios teóricos em LA e, mais pontualmente, nos estudos de tecnobiografias em outras regiões do Brasil; (3) a análise de (auto)narrativas de professores de línguas formados ou em formação pela UFRR; e (4) a proposição de questões e encaminhamentos a partir dos resultados obtidos.

Dentre os muitos temas em voga na seara da atual LA indisciplinar, destacamos os letramentos digitais e os estudos em tecnobiografias, sobre os quais tratamos a seguir.

2.1. Letramentos digitais

Estudos de *letramento* (inicialmente no singular) e *letramentos* (no plural, mais popular atualmente) difundiram-se no Brasil a partir da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986), a quem se atribui a primeira menção acadêmica oficial. Posteriormente, contribuições de Soares (1998; 2002), Kleiman (1995) e Tfouni (1988) possibilitaram uma profusão de reflexões não somente sobre as correlações possíveis entre alfabetização e letramento(s), mas também sobre os múltiplos letramentos inerentes à sociedade globalizada e, cada vez mais, hiperconectada e multimodal. Nessa linha de pensamento, Paiva (2021) atribui a Gilster (1997) a primeira menção de “letramento digital”, que remete justamente à habilidade de compreender, avaliar e integrar informações nos múltiplos formatos que o computador pode oferecer¹.

Com o passar dos anos e o avanço em pesquisas em LA, a acepção de “letramentos digitais” cresce, abrangendo múltiplas competências e habilidades dos indivíduos (possivelmente) letrados. Destarte, “ser digitalmente letrado envolve usar tecnologias para informação e conhecimento, para acessar, recuperar, armazenar, organizar, gerir, sintetizar, integrar, apresentar, partilhar, trocar e comunicar em múltiplos formatos, textuais ou multimídia” (Romaní, 2012, p. 10). Essas muitas competências de um sujeito digitalmente letrado podem ser abordadas na literatura da área a partir de cinco conceitos constituintes da expressão competências digitais, a saber: (1) consciência digital; (2) letramento tecnológico; (3) letramento informacional; (4) letramento digital; e (5) letramento em mídia (Romaní, 2012). Com base no autor, o conceito de “letramento digital” remete à:

Proficiência ao construir conhecimento novo, com base no emprego estratégico de TICs. Os principais aspectos ligados ao letramento digital são: como obter informação relevante (dimensão instrumental) e como administrar e produzir conhecimento novo (dimensão estratégica). [...]

1 Paiva e Castro (2022, p. 95), ao percorrerem as páginas do livro de Paul Gilster (1997), constataram que “não há, realmente, nenhuma menção a outros autores que tenham trabalhado com esse conceito anteriormente”.

Combinam-se pensamento crítico, criativo e inovador, potencializados pelas competências em gestão da informação (ROMANÍ, 2012, p. 857).

Dudebey, Hockly e Pegrum (2016) também coadunam da perspectiva de letramentos, no plural, com pelo menos quatro diferentes focos, compostos por diferentes elementos, quais sejam: Foco 1) a linguagem: letramento impresso; letramento em SMS; letramento em hipertexto; letramento em multimídia; letramentos em jogos; letramento móvel; letramento em codificação. Foco 2) a informação: letramento classificatório; letramento em pesquisa; letramento em informação; letramento em filtragem. Foco 3) conexões: letramento pessoal; letramento em rede; letramento participativo; letramento intercultural. Foco 4) (re)desenho: letramento remix (DUDEBEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Esses variados focos, que diferem em complexidade, podem ser visualizados na esquematização a seguir:

Figura 1 - Quadro dos letramentos digitais

Complexidade	Primeiro foco: Liguagem	Segundo foco: Informação	Terceiro foco: Conexões	Quarto foco: (Re)desenho
★	Letramento Impresso Letramento em SMS			
★★	Letramento em hipertexto	Letramento classificatório		
★★★	Letramento em multimídia	Letramento em pesquisa	Letramento pessoal	
		Letramento em informação	Letramento em rede	
		Letramento em filtragem	Letramento participativo	
★★★★	Letramento em jogos Letramento móvel		Letramento intercultural	
		Letramento em codificação		Letramento remix

Fonte: Rabello e Cardoso (2022, p. 25), adaptado de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 21).

Paiva e Castro (2022), a partir de uma seleção da literatura da área de LA, também concluem que há variedade de noções, ênfases e destaques no que tange aos letramentos digitais. Para os autores, os elementos do letramento digital mais recorrentes na literatura são: (1) o uso de diferentes interfaces (ex.: clicar, abrir e fechar janelas, salvar, inferir significado dos ícones das telas de diversos programas); (2) o gerenciamento de informações (buscar, fazer escolhas, ler, avaliar, organizar, integrar); e (3) práticas sociais de linguagem em diversas mídias e modalidades (interação, leitura, escrita, colaboração, formação de redes, gravação e publicação de áudio e de vídeos; etc.) (PAIVA; CASTRO, 2022, p. 97).

Em trabalho recentemente publicado em dossiê especial sobre os 30 anos de pesquisas em CALL no Brasil², Rabello e Cardoso (2022) buscam em Torsani (2016) subsídios para problematizar o uso das tecnologias digitais na formação de professores de línguas, que ainda segue “fragmentado e periférico” (2016, p. ix). Segundo o autor:

Tanto professores quanto alunos geralmente limitam seu conhecimento digital a simplesmente consultar páginas da Internet, participarem de alguma comunidade on-line como Facebook ou

2 Tal data pode ser concebida no Brasil, com base em (COSTA; FIALHO; LEFFA, 2022), a partir dos 30 anos da primeira defesa de dissertação de Mestrado na área, de autoria de Maximina M. Freire (1992). Embora práticas em CALL existam desde que o primeiro computador foi empregado para fins de ensino e aprendizagem de línguas, a pesquisa em CALL e a inauguração de uma comunidade de pesquisa na área podem ser pensadas a partir desse marco histórico mais pontual. Vale mencionar, ainda, um simpósio sobre o mesmo tema no 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), realizado em novembro de 2022. Mais informações em: <<https://www.13cbla.alab.org.br/atividade/hub/sts>>.

Whatsapp, e criarem alguns documentos digitais, usando a tecnologia, dessa forma, de maneira passiva, ao invés de conscientemente reelaborar suas implicações cognitivas e operacionais (TORSANI, 2016; tradução: RABELLO; CARDOSO, 2022, p. 24).

Torsani (2016) também afirma que as tecnologias são, por vezes, subutilizadas no ensino de línguas, empregadas de forma superficial e/ou complementar, mas não incorporadas de fato ao currículo. Rabello e Cardoso (2022) interpretam essa como uma questão extremamente relevante para os cursos de formação de professores em geral, mas ainda mais no caso específico das licenciaturas em Letras, nos quais os letramentos digitais fazem-se ainda mais necessário e urgente. Afinal, as tecnologias digitais mais utilizadas hoje “envolvem o uso de diferentes linguagens e textos, exigindo uma educação voltada para a apropriação crítica dessas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem” (RABELLO; CARDOSO, 2022, p. 24).

Letramentos digitais fazem-se necessário, portanto, não apenas em razão da Era Digital na qual nos situamos, mas principalmente em função da importância educacional que as tecnologias representam para a mediação das práticas pedagógicas. As tecnologias digitais não apenas compõem o cotidiano social; elas se acoplam à ecologia da educação contemporânea de forma indissociável, o que implica no redesenho dos papéis de docente e discente em sinergia com a atual sociedade em rede (CASTELLS, 1999). É preciso ir além, portanto, da mera noção de “letramentos digitais” como conjunto de capacidades técnicas de manuseio de ferramentas tecnológicas à nossa disposição. É necessário avançar rumos às capacidades críticas e criativas de mobilizar as tecnologias na perspectiva de epistemologias digitais e em rede. Para tanto, as tecnobiografias são instrumentos importantes, na medida em que possibilitam um mais profundo conhecimento das histórias de vida de professores de línguas, bem como a cartografia de possíveis indícios de letramentos digitais que eles já possuem e/ou podem desenvolver.

2.2. Estudos atuais de tecnobiografias

A partir da necessidade de contextualizar o ensino das tecnologias nas aulas – o que demanda conhecer os aprendizes, bem como seus interesses pelas tecnologias digitais e pelas redes sociais –, David Barton e Carmen Lee publicaram a obra *Linguagem online: Textos e práticas digitais* (2015). Na esteira desse importante trabalho, inúmeras pesquisas sobre tecnobiografias no Brasil foram realizadas nos últimos anos (e.g. PAIVA; MURTA, 2020; ALVES, 2020; SILVA, 2022; PAIVA; CASTRO, 2022). Talvez o projeto de maior envergadura e contribuição para a seara de LA nesse sentido seja aquele coordenado por Vera Menezes Paiva, intitulado “Tecnobiografias: histórias de práticas sociais da linguagem mediadas pela tecnologia” (CNPq 302314/2017-2)³.

A partir do referido projeto, estudos importantes foram publicados, como o trabalho de Paiva e Murta (2020) sobre tecnobiografias de diferentes gerações: crianças, adolescentes, adultos e idosos. Em tal capítulo, que integra o livro *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada* (LEFFA *et al.*, 2020), as autoras observam que a internet causa impacto em todas as gerações, e criam significativas mudanças recursivas nas práticas sociais e individuais com a linguagem (PAIVA; MURTA, 2020). Outros resultados dignos de nota na pesquisa das autoras são: (a) os mais jovens

3 Mais informações sobre o projeto em: <<http://veramenezes.com/projetos.html>>.

demonstram maior intimidade com as tecnologias e aprendem de forma mais autônoma; (b) as crianças sofrem mais restrições por parte dos pais, o que as impede de usar, por exemplo, as redes sociais; e (c) práticas e hábitos podem ser abandonados, como no caso de jovens e adultos que não usam mais jogos virtuais.

Outro trabalho sobre o tema foi produzido por Alves (2020). A autora, no primeiro semestre de 2020, em uma disciplina intitulada “Métodos de Pesquisa em Linguística Aplicada”, do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com base no conceito de identidade, produziu e analisou sua própria história de vida com relação à tecnologia (tecnobiografia). Alvez (2020, p. 5) conclui que escrever e explorar sua “própria narrativa foi uma autoanálise de como as tecnologias afetaram e ainda afetam” as suas múltiplas identidades, “seja como aluna, filha ou professora”.

Mais recentemente, Paiva e Castro (2022) publicaram estudo com base em tecnobiografias produzidas em 2018 por 35 graduandos de duas disciplinas de um curso de graduação, a primeira intitulada “Linguagens e Códigos: Ensino e as Novas Tecnologias”, ofertada no primeiro semestre de 2018, e a segunda intitulada “Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa”, ofertada no segundo semestre do mesmo ano, as duas do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) da Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). A maioria dos participantes desse estudo é oriunda do contexto campestre, sendo apenas dois moradores de grandes cidades mineiras (PAIVA; CASTRO, 2022).

Alguns dos principais dados apresentados pelos autores no referido estudo são: (1) as tecnobiografias trazem junto às histórias de vida com a tecnologia um retrato da desigualdade social no Brasil e revelam como os campestres são privados de políticas públicas e de serviços básicos que deveriam ser direito de todos; (2) o Google e o WhatsApp são reiteradamente mencionados nas tecnobiografias dos participantes da pesquisa; e (3) não há registro de lembranças de tecnologias digitais na infância nas tecnobiografias dos campestres, ao contrário das narrativas de pessoas que nasceram em grandes cidades (PAIVA; CASTRO, 2022). Ademais, é válida a observação/crítica tecida pelos autores quando afirmam que “os recursos do Fundo para o Desenvolvimento Tecnológico das Telecomunicações (FUNTTEL), criado em 2000, poderiam ter sido utilizados para levar a telecomunicação ao campo”, porém “o descaso com os menos favorecidos chega ao ponto de deixá-los sem luz, sem telefone celular e sem Internet” (PAIVA; CASTRO, 2022, p. 115).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida com base em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), prezando por uma interpretação crítico-reflexiva e complexa dos fenômenos observados. Para realização do estudo, foram coletadas tecnobiografias de 35 acadêmicos matriculados ou egressos de um dos 4 cursos de licenciatura em Letras da UFRR: 1) Letras Português e Literatura, 2) Letras Português e Espanhol, 3) Letras Português e Inglês, e 4) Letras Português e Francês⁴.

4 A UFRR também conta com um curso de Letras Libras; entretanto, por ser um curso de bacharelado, não foi considerado no presente estudo.

No que tange à formação, os participantes da pesquisa podem ser distribuídos em 2 grupos: (1) 30 acadêmicos em formação, professores pré-serviço; e (2) 5 docentes já formados, egressos da UFRR. Dos 30 participantes que atualmente cursam licenciatura em Letras, 10 são “calouros”, estavam no primeiro semestre de graduação à época da produção de suas tecnobiografias (primeiro semestre de 2022). Os outros 20 participantes são acadêmicos matriculados em um componente curricular obrigatório do sexto semestre dos cursos de licenciatura em Letras da UFRR à época da produção de suas tecnobiografias (isto é, no segundo semestre de 2022). Os 5 participantes docentes formados produziram suas tecnobiografias também no segundo semestre de 2022. Todos aceitaram participaram voluntariamente do estudo e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram considerados os devidos aspectos éticos da pesquisa, sobretudo no que tange ao anonimato dos participantes⁵.

O contexto da pesquisa é a cidade de Boa Vista, capital localizada na região metropolitana de Roraima, estado que conta com uma população estimada de 652.700 pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶. A cidade, por sua vez, conta com cerca de 436.590 habitantes. Os cursos de licenciatura em Letras da UFRR existem desde a fundação da instituição, por meio da Resolução nº 003/1989-GR, de dezembro de 1989, ato posteriormente referendado pela Resolução nº 025/91 – CUNI, de novembro de 1991.

Para Gatti (2011, p. 11), a “intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem” é positiva, “se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos”. Por isso, conforme exposto, analisamos as tecnobiografias, que foram produzidas pelos participantes da pesquisa em formato livre: poderiam ser gravação de áudios e/ou vídeos, textos escritos, em formato de entrevistas (com perguntas e respostas) ou de história não-linear, organizada pelo próprio participante da pesquisa segundo suas próprias deliberações e atribuições de sentido. Em todos os casos, foi apresentado aos participantes do estudo um roteiro baseado nas sugestões de perguntas elaboradas por Barton e Lee (2015) e empregada em trabalhos como Paiva e Murta (2020). Apresentamos, a seguir, o roteiro:

Como foi seu primeiro contato com tecnologia digital? O que você já fez com tecnologia e que não faz mais? Que pessoa(s) foi/foram importantes no seu processo de aprendizagem? O que você mais visita na internet? Como você usa a tecnologia para estudar? Você já vivenciou alguma proibição em relação ao uso de alguma tecnologia? Você participa de redes sociais? Se sim, como é sua participação? Se não, por quê? Você já fez uploads de imagens e vídeos para receber comentários? Se sim, onde? Pense no dia de ontem: qual ou quais tecnologia(s) você usou logo depois de acordar? Que tecnologia(s) você usou ao longo do dia? Que diferenças no uso de tecnologia você percebe em relação às gerações mais velhas (pais, avós, conhecidos)? Quais são os seus sentimentos em relação à tecnologia? Quais foram as experiências mais positivas e mais negativas? O que você ainda não fez que pretende fazer?

5 O projeto de pesquisa que originou o presente estudo foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRR, CAAE: 64542522.3.0000.5302.

6 Dados atualizados em 2021, de acordo com o site do IBGE: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html>>.

A partir da análise de conteúdo, foram elencados tópicos e aspectos dignos de notas nas autonarrativas (tecnobiografias), considerando padrões, recorrências ou atribuição de valores e importância para a própria formação docente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O resultado mais notório do estudo é a constatação da ampla utilização de celulares, redes sociais e aplicativos (*apps*) no contexto roraimense por parte de professores de línguas. As referidas tecnologias, conforme fica evidenciado pelas tecnobiografias, estão amplamente integradas à vida social dos participantes da pesquisa, mas nem sempre são vinculadas ao ensino e à aprendizagem. É necessário destacar, portanto, uma distinção pertinente entre “tecnologias digitais”, “tecnologias digitais educacionais” (isto é, pensadas para fins pedagógicos), ou, ainda, “tecnologias digitais utilizadas para fins educacionais” (no sentido de empregadas ou adaptadas para fins pedagógicos). Essa distinção é fundamental para o (re)desenho de cursos de formação de professores de línguas, na medida em que é possível termos cidadãos mais familiarizados com as tecnologias digitais, porém sem que isso indique professores mais familiarizados com as tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Publicações na área de CALL (PAIVA, 2015; COSTA; FIALHO, 2017) indicam certo padrão na história da inserção da tecnologia em espaços educacionais: de forma lenta, geralmente as tecnologias digitais efetivam-se no âmbito educacional após um primeiro período de desconfianças, tensões, rejeição e/ou censura, seguido de um segundo período, de incorporação gradual por parte da escola em decorrência de atividades sociais. Apenas após essas duas fases, chegamos a uma terceira e última etapa, caracterizada pela aceitação, normalização e incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas (PAIVA, 2015).

No tocante às tecnologias não necessariamente educacionais, destacam-se os jogos digitais, mencionados por pelo menos um terço dos professores de línguas. Tais jogos foram citados principalmente quando os participantes da pesquisa discorreram sobre (i) seu primeiro contato com as tecnologias e (ii) hábitos já abandonados, conforme pode ser visto no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Trechos de tecnobiografias que abordam os jogos digitais

Tópico	Trecho da tecnobiografia	Informações sobre o(a) participante da pesquisa ⁷
(i) Jogos digitais como elemento de primeiro contato com as tecnologias	“Lembro do primeiro telefone que minha mãe tinha, [...] eu não tinha uma boa noção do que era a internet, mas este telefone tinha um jogo e eu lembro sempre pegar o telefone da minha mãe para jogar.”	MP, homem, 23 anos, SP
	“Meu primeiro contato com tecnologia digital foi bem nova, lembro que eu ficava pegando o celular Nokia ‘tijolão’ do meu pai para jogar, era viciada.”	YV, mulher, 21 anos, RR
	“[...] os primeiros contatos foram na infância. Jogando jogos no computador ou em aulas de informática na escola. Eu sou uma criança da transição né, anos 2000, então eu peguei essa introdução da tecnologia, mas também a dificuldade de ter acesso a ela.”	MC, mulher, 22 anos, RR

⁷ Doravante, para apresentar informações sobre os participantes da pesquisa, mas sem ferir o direito ao anonimato assegurado por questões éticas, serão empregados códigos, no seguinte formato: letras aleatórias usadas pelos autores da pesquisa para individualizar o(a) participante, gênero, idade e sigla do estado do qual é natural. Logo, “MP, homem, 23 anos, SP”, por exemplo, equivale a algum indivíduo randomicamente designado como MP, (auto)identificado como homem, de 23 anos, natural de São Paulo.

Tópico	Trecho da tecnobiografia	Informações sobre o(a) participante da pesquisa
(ii) Hábito (abandonado) de jogar	“[Eu parei de] Ir pra <i>lan house</i> jogar GTA porque minha mãe não deixava em casa, saudades.”	MD, homem, 21 anos, BA
	“[parei de] Jogar vídeo game. Eu gostava do Atari e do Supergame CCE, nos quais o controle era um joystick. Não me adaptei a jogar no controle com botões.”	AS, homem, 48 anos, RJ
	“Eu acho que hoje em dia, eu uso mais a tecnologia para coisas mais cotidianas, conversar com amigos por exemplo. Antigamente eu gostava de jogar na internet, jogos online, e hoje em dia não é uma prática presente na minha vida.”	ES, mulher, 19 anos, RR

Fonte: dos autores.

Vale lembrar que os jogos eletrônicos ou digitais constituem um tema em franco crescimento em trabalhos e eventos da área de CALL no Brasil (COSTA et al., 2020). Afora isso, são abundantes na seara da LA contemporânea pesquisas sobre o desenvolvimento de letramentos digitais em conexão com (e a partir de) jogos (PIMENTEL, 2018; LEFFA et al., 2020; MARZARI, 2014).

Das tecnologias digitais empregadas para fins educacionais, o YouTube foi o recurso mais aludido pelos participantes da pesquisa. Eles comentaram *a priori* sobre a prática de consumir música pelo YouTube, mas referenciaram uma vez mais o site quando abordaram temas como o uso de tecnologias para estudar e ambientes virtuais onde buscar informação na Web. Nas palavras de LM (mulher, 41 anos, PA): “aprendi muito também pesquisando no Google e no YouTube”. Nesse mesmo sentido, JO (homem, 20 anos, RR) registrou em sua tecnobiografia: “Para estudar eu assisto videoaulas, vídeos explicativos. [...] Eu procuro tutoriais no YouTube, tanto sobre coisas da universidade quanto coisas da vida”. Assim, JO representa uma parcela notória dos participantes do estudo, para os quais uma prática bastante recorrente nas tecnobiografias foi o consumo de vídeos-tutoriais, para aprender a fazer algo ou para entender melhor um determinado assunto (não somente temas da vida universitária, mas principalmente estes).

Haja vista ser uma preocupação recorrente no período pós-pandemia de COVID-19 as possíveis lacunas na formação universitária, as tecnobiografias parecem indicar o importante papel de canais de conteúdo em vídeo enquanto tecnologias de apoio à formação docente. Não seria inesperado que, futuramente, os vídeos, em suas mais variadas possibilidades (*lives*, vídeo-aulas, tutoriais gravados etc.), ocupem espaço cada vez mais significativo dentro e fora das salas de aula de línguas e de cursos de licenciatura em Letras. Referimo-nos, sobretudo, aos vídeos produzidos por especialistas da área, como o canal *ELA – Epifanias em Linguística Aplicada*⁸, mantido pelo professor Wilson Leffa, renomado linguista aplicado brasileiro. A produção de conteúdos no YouTube por parte de especialistas na área contribui para a credibilidade das ideias e dos debates registrados no vídeo, e possibilitam “diálogos” (sejam eles síncronos ou assíncronos, diretos ou indiretos, a partir de *chats*) entre professores, formados e em formação. Essa tendência crescente de consumo de vídeos na formação docente não significa uma diminuição da importância do professor, apenas uma resignificação de seu papel, posto que ele seguirá atuando como orientador, problematizador e, também, curador, ao fazer “curadoria digital” (BEVILÁQUA et al., 2021). Enquanto curador, o professor deve buscar, selecionar, criticar e inserir de forma adequada o(s) vídeo(s) em atividades pedagógicas pensadas para a formação docente.

8 Disponível em <<https://www.youtube.com/@Epifanias-em-LA>>.

Sobre as opiniões e sentimentos em relação às tecnologias, os participantes da pesquisa mostraram-se receosos e apresentaram perspectivas mistas. A maioria dos professores apresentaram, em um mesmo comentário (ou de forma combinada), aspectos positivos e negativos das tecnologias em suas vidas. Esse resultado é diferente daquele identificado por Paiva e Murta (2020) em pesquisa que aponta:

Predominam as avaliações positivas em todos os grupos. Os narradores relacionam as tecnologias digitais à evolução, ao conhecimento, à maior interação com as pessoas, e à facilidade de acesso e de uso. No entanto, dois adolescentes têm consciência de que o uso excessivo de tecnologia é negativo, viciante. (PAIVA; MURTA, 2020, p. 201)

Embora nas tecnobiografias dos cidadãos de RR também tenham sido indicados aspectos positivos das tecnologias, sobretudo no avanço científico e no aprimoramento da saúde (possivelmente em razão do cenário pós-pandemia de COVID-19), muitos elementos negativos foram registrados. A participante ES (mulher, 19 anos, RR), por exemplo, comentou: “Acho que [o sentimento com relação à tecnologia] é bem negativo. [...] Desde que a gente nasce, essa geração, já temos contato com a tecnologia, mesmo que seja a televisão, então eu acho que sinto falta de viver sem a tecnologia, viver sem internet e por exemplo, estar desconectada. As vezes fico muito agoniada de ficar o tempo todo ali conectada na internet que eu até surto, desinstalo as redes sociais e fico isolada, lendo um bom livro. Eu queria estar mais desconectada, me gera uma certa agonia quando paro para pensar nisso”.

A aparente sobrecarga de conexão em rede e o desejo de “fugir” das tecnologias também foi verificada em uma tecnobiografia onde, de forma muito incisiva e jocosa, um dos participantes comentou: “Morra tecnologia, morra. Queria estar catando coquinho [...], mas estou aqui apertando botões olhando pra um bloco preto que emite luz”. Estes e alguns trechos de outras tecnobiografias apontam para questões complexas de sobrecarga de trabalho docente frente às tecnologias, algo intensificado com a pandemia de COVID-19 (RIBEIRO, 2021).

Ainda sobre o mesmo tema, AS (homem, 48 anos, RJ) apresentou uma perspectiva mais ponderada, mas sem descuidar de seus receios e medos: “Eu gosto [das tecnologias digitais], mas tenho preocupação. Muitas pessoas passam a utilizar certas coisas sem nenhuma preocupação com as consequências. Por exemplo: PIX, criptomoedas, webcam, transações bancárias, fornecimento de informações pessoais”. Por sua vez, a participante TH (mulher, 34 anos, PR), opinou que “[a tecnologia] Pode ser prejudicial se não houver limites e senso crítico no uso, causar vício etc., então deve haver um certo cuidado, principalmente com crianças e adolescentes”. De modo geral, essa opinião é representativa de vários trechos de tecnobiografias que aludem à uma perspectiva crítica sobre a tecnologia, no viés de Paulo Freire (1984). O Patrono da Educação Brasileira deixou registros em sua obra de uma perspectiva crítico-reflexiva sobre o assunto, que nos mostra a importância de nem divinizar nem diabolizar a tecnologia, mas pensá-la em um determinado contexto social e a favor (ou contra) uma determinada ideologia ou visão de mundo (ALENCAR, 2005). “A máquina está a serviço de quem?”, indaga Paulo Freire (1984) ao esboçar uma “práxis tecnológica”, isto é, uma postura continuamente crítica, reflexiva e vigilante sobre o papel da tecnologia na sociedade, de forma geral, e na docência, mais pontualmente (ALENCAR, 2005).

Em suma, portanto, os participantes apresentam indícios de pensamento crítico e, também, letramento crítico, na medida em que registram em suas tecnobiografias uma visão questionadora e problematizadora sobre as tecnologias digitais atuais. Os professores – formados e/ou em formação – demonstram estarem cientes de que as tecnologias sozinhas não são boas nem más, tampouco neutras (FREIRE, 1984). Essa postura, condizente com uma “práxis tecnológica”, não só implica a identificação de tudo o que fundamenta as práticas e os usos tecnológicos (ALENCAR, 2005), como também caracteriza uma atitude crítica “assumida diante da tecnologia, que, de acordo com Freire, deve ser sempre uma atitude criticamente curiosa, indagadora e vigilante” (COSTA; FIALHO, 2022, p. 336),

Outro resultado oriundo da análise das tecnobiografias de professores de RR, e que diverge de estudos recentes na área, é referente ao papel dos professores no uso de tecnologias digitais. A maioria dos participantes da pesquisa não mencionaram os professores quando questionados sobre a(s) pessoa(s) que ensinaram eles a utilizar tecnologias digitais. As autoras Paiva e Murta (2020) observaram em seu trabalho que:

Um dado importante foi os professores terem sido mencionados como pontos de referência nas tecnobiografias. Conscientizar-se do papel de guia na jornada de aprendizagem dos alunos, conhecer e reconhecer as *affordances* dos ambientes e ferramentas tecnológicas é uma percepção que deve ser desenvolvida na trajetória de aprendizagem dos professores para que possam favorecer e motivar a compreensão de seus alunos para suas próprias jornadas de aprendizagem, levando-os a viajar por caminhos mais seguros (PAIVA; MURTA, 2020, p. 201).

Nas tecnobiografias observadas neste estudo, outras pessoas foram referenciadas. Em primeiro lugar, “amigos” foram aqueles mais mencionados como os responsáveis por contribuir na aprendizagem sobre ferramentas e recursos tecnológicos. Em segundo lugar, a aprendizagem “autônoma” foi a mais mencionada, conforme exemplos a seguir: (1) “Na verdade, quase tudo que sei, aprendi sozinha” (PE, mulher, 39 anos, MA); (2) “Aprendi sozinho tudo que sei sobre tecnologia” (MD, homem, 21 anos, BA); (3) “Inicialmente eu fui mexendo por curiosidade no computador da minha tia, e fui aprendendo parte por parte. Comecei a aprender a digitar e pesquisar no navegador praticamente sozinho.” (CH, homem, 19 anos, PA); (4) “Não lembro de pessoas específicas ensinando sobre isso; sempre fui muito curiosa, então quando tinha contato com alguma tecnologia do tipo sempre ficava ‘curiando’ sozinha até aprender a usar, depois foi facilitando com manuais, sites etc.” (TH, mulher, 34 anos, PR). Em terceiro lugar, “familiares” e “pessoas da família” (principalmente “mãe” e “irmãos”) foram os mais citados.

Ainda sobre pessoa(s) que foi (foram) importantes no processo de aprendizagem, cumpre registrar: em 4 tecnobiografias há menções a cursos de Informática como espaços que propiciaram aprendizagens sobre e com as tecnologias digitais. Em apenas duas tecnobiografias há menção a professores como figuras que propiciaram aprendizagens sobre tecnologias. Tal resultado demanda reflexões sobre o papel docente no contexto roraimense. Não seria incumbência de professores (não só de línguas) orientar os aprendizes no tocante às tecnologias digitais? O trabalho docente de ensino de línguas, mais pontualmente, pode estar “separado” das tecnologias digitais na atualidade?

A literatura da área (*e.g.* MARZARI, 2014; IMBERNÓN, 2011; LEFFA, 2016; LEFFA *et al.*, 2020) tem enfatizado a necessidade de o professor assumir-se como profissional que se reinventa, se cons-

titui de (e alterna entre) múltiplas funções e variados papéis, tais quais “orientador”, “mediador” e “problematizador”, entre outros. Das muitas searas em que tais professores podem orientar, mediar processos e questionar/problematizar práticas, podemos apontar o ciberespaço, os ambientes virtuais de aprendizagem e a web de modo geral. As próprias práticas de letramento digital podem ser potencializadas na formação docente, conforme indicam os currículos de cursos de Letras no Brasil que, cada vez mais, se alinham a tal viés. Ademais, muitos dos problemas sociais que temos hoje, tais quais a popularização de *fake news* e discursos de ódio em redes sociais, implicam em uma postura crítica de professores quanto às tecnologias digitais.

Apesar do notório uso de redes sociais, repetidamente mencionadas nas tecnobiografias, chama a atenção a opinião de alguns participantes do estudo (sobretudo os mais jovens) quanto ao Facebook. O participante FA (homem, 19 anos, RR) e o participante JO (homem, 20 anos, RR), por exemplo, mencionaram em suas tecnobiografias que o Facebook seria uma rede social “tóxica”, adjetivação negativa empregada na atualidade para caracterizar pessoas (ou ambientes) que causam mal-estar, que propiciam discursos de ódio, comentários abusivos etc. Na perspectiva dos participantes, o Facebook é uma rede social a ser evitada, um espaço virtual em que “não há vantagens publicar conteúdos”, por ser um ambiente prejudicial aos atores implicados. FA, por exemplo, admitiu não postar vídeos seus tocando instrumentos musicais ou cantando em razão do medo de ser atacado ou sofrer cyberbullying. Isso também acontece com JO, que, por razões semelhantes, não posta vídeos seus dançando, apesar de gostar muito. Se outrora o Facebook já foi um espaço positivo de estreitamento de relações entre pessoas, incluindo professores com objetivos pedagógicos (MARZARI, 2014), hoje o panorama parece ser diferente, por razões que vão desde conflito de ideologias políticas até mobilização de grupos para linchamento virtual e discurso de ódio. Vale destacar também que uma participante mulher comentou já ter sofrido ciberassédio de homens via Facebook. Outras redes sociais, como o Instagram e o TikTok, por exemplo, não foram consideradas “tóxicas”.

Outro dado comum a quase todas as tecnobiografias diz respeito às lembranças de proibição quanto ao uso de tecnologias digitais. Em muitas histórias de vidas estão registrados casos de proibição de tecnologias na infância, seja no âmbito familiar (principalmente por parte de pais e mães, colocando os filhos de castigo, “sem usar as tecnologias”), seja no âmbito escolar. Um dos participantes da pesquisa, com mais idade, comentou: “Na época em que estudei (de 1981 a 1991), a tecnologia digital na escola era quase zero; eu nunca sofri punições por causa da tecnologia digital na escola”. Em outras palavras, a tecnobiografia desse participante é uma exceção porque, quando ele cursou a Educação Básica, não havia a presença de muitas tecnologias digitais em sua escola, razão pela qual não vivenciou episódios de proibição nesse sentido.

Ainda sobre esse assunto, encerramos esta seção fazendo coro aos discursos que reivindicam uma reinvenção da escola enquanto espaço de fomento às (e potencialização das) práticas de letramentos digitais de discentes e docentes (RABELLO; CARDOSO, 2022; PIMENTEL, 2018; LEFFA *et al.*, 2020). É fundamental que a formação docente considere os letramentos digitais, para que, posteriormente, os professores formados atuem em escolas de modo a propiciar o agenciamento de novos letramentos digitais dos aprendizes. Já não cabe mais uma escola que, por um lado, possibilita o uso de internet e

computadores, mas que, por outro, cerceia o aprendiz a tal modo que tais recursos passam a ser subutilizados. Vale lembrar o caso da agenda europeia e dos estudos que tratam da integração das tecnologias na escola, que por vezes acabavam indicando que o acesso a computadores na escola poderia ser mais universal do que o acesso a computadores em casa, mas que os alunos relatavam usá-lo muito mais frequentemente em casa que na escola (ROMANÍ, 2012). Na história da tecnologia em escolas brasileiras, infelizmente, a proibição também se mostra um elemento muito presente (PAIVA, 2015).

Afirmamos, portanto, que é um contrassenso reivindicar a formação de professores de línguas na perspectiva dos letramentos digitais sem que a escola – futuro espaço de atuação profissional desses docentes – se reinvente enquanto espaço em sinergia com esses referidos letramentos. No Brasil, a adaptação urgente do Ensino Fundamental e Médio em razão da crise sanitária causada pelo novo Coronavírus SARS-CoV-2 implicou na abertura da escola para muitas novas tecnologias digitais; fazemos votos de que as proibições destas no ensino e na aprendizagem (não só de línguas) tenham ficado no passado, e que o papel do professor possa ser também o de orientador/mediador de práticas com tecnologias digitais, à luz dos letramentos digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como escopo as tecnobiografias de docentes em Roraima, haja vista a ausência de estudos prévios com o referido enfoque. O presente trabalho, que enfatizou professores de línguas vinculados à UFRR, como acadêmicos de cursos de licenciatura em Letras ou como egressos/professores formados, pode contribuir para um mais profundo conhecimento do contexto local e de todo o Brasil. É um trabalho que pode servir de base para futuras pesquisas contrastivas, realizadas em outros contextos e regiões do país. Longe de esgotar o tema, este primeiro trabalho na área sinaliza a necessidade de futuras investigações, que podem tratar de professores de línguas de outras instituições.

A contribuição das tecnobiografias é oportuna no presente, por dois motivos centrais: o primeiro é o atual período de “saída” da pandemia de COVID-19. O cenário pós-pandemia demanda um trabalho conjunto de profissionais de educação, pesquisadores, universidades e setores do governo, para (re) pensar a formação docente, sem negligenciar lacunas e demandas emergentes no Ensino Remoto. O segundo motivo, atrelado ao primeiro, é a mudança de governo federal, que pode implicar em um novo desenho de cenário político, com os devidos investimentos na educação, em todos os níveis. Políticas de acesso à internet e de formação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação, bem como pesquisas mais robustas sobre educação online na atualidade, não podem ser negligenciadas. Nesse sentido, as tecnobiografias contribuem evidenciando os impactos das tecnologias na formação e atuação dos professores, nas esferas pessoal e profissional.

Neste trabalho, o uso de tecnobiografias proporcionou aos participantes da pesquisa uma tomada de consciência sobre as tecnologias digitais, que, por vezes, nos escapa. Conforme Paiva (2021), não raro ocorre de pensarmos nossas histórias de vida sem considerar a tecnologia, com ênfase em outros pontos, como família, profissão etc. É necessário, entretanto, compreender que as tecnologias podem estar atreladas a todos esses elementos, e influenciar fortemente nossos modos de viver e interagir. No caso

de professores de línguas, essas tecnologias também estão acopladas aos letramentos, de forma geral, e aos letramentos digitais, especificamente.

Finalmente, concluímos nossa análise que: (1) há notórios aspectos socioculturais implicados nas práticas de linguagens e tecnologias digitais dos professores de línguas formados e em formação; (2) é possível perceber padrões e recorrências nas histórias de vida de professores de línguas roraimenses com relação às tecnologias digitais, como o amplo uso de celulares, as memórias de proibição do usos de tecnologias na infância e na Educação Básica e as práticas atuais de buscar tutoriais e videoaulas no YouTube; e (3) há indícios de letramentos digitais iniciais que possam ser explorados na formação docente, e que se vinculam à uma perspectiva crítica de uso de tecnologias no contexto pós-pandemia de COVID-19.

REFERÊNCIAS

- Alencar, A. F. (2005). O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire. **Anais...** Recife, Pernambuco.
- Alves, N. E. N. (2020). Traços de Identidade em uma Tecnobiografia. In: XIV Ciltec Online: Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. **Anais...** Belo Horizonte, v. 9, p. 1-8.
- Beviláqua, A. F.; Costa, A. R.; Fialho, V. R.; Leffa, V. J. (2021). Princípios de curadoria de recursos digitais em Inglês como Segunda Língua no ELO em Nuvem. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 74, p. 247-268.
- Barton, D.; Lee, C. (2015). **Linguagem online: Textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto - Portugal.
- Castells, M. (1999). **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- Cavalcanti, M. C. (1986). A propósito da Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, Unicamp/IEL, nº 7, p. 5-12. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020>>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- Costa, A. R.; Fialho, V. R. (2017). Ontem, hoje e amanhã: sobre a web e as ferramentas colaborativas emergentes para o professor de língua estrangeira. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 147-173, 2017.
- Costa, A. R.; Fialho, V. R. (2022). Paulo Freire na formação docente e na cibercultura: um olhar crítico-reflexivo sobre as tecnologias hoje. In: Costa, A. R.; Fagundes, A.; Fontana, M. V. L. (Org.) **Letras para a Liberdade: perspectivas críticas no ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 327-349.
- Costa, A. R.; Fialho, V. R.; Beviláqua, A. F.; Oliveira, E. (2020). 10 anos de Jornada de Elaboração de Materiais, tecnologias e Aprendizagem de Línguas: estado da arte. In: Leffa, V. J.; Fialho, V. R.; Beviláqua, A. F.; Costa, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 19-43.
- Dudeney, G.; Hockly, N.; Pregum, M. (2016). **Letramentos digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.
- Freire, M. M. (1992). **A interação e simulação computadorizada: uma proposta em CALL**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.
- Freire, P. (1984). A máquina está a serviço de quem? **Revista BITS**, maio de 1984. Disponível em: <<http://acervo.paulo-freire.org:8080/xmlui/handle/7891/24>>. Acesso em: 13 nov. 2022.
- Gatti, B. A. (2011). **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, Unesco.

- Gilster, P. (1997). **Digital Literacy**. New York: Wiley.
- Imbernón, F. (2011). **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez.
- Kato, M. (1986). **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática.
- Kennedy, H. (2003). Technobiography: researching lives, online and off. **Biography**, n. 26, v.1, p. 120-139.
- Kleiman, A. B. (1995). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras.
- Leffa, V. J. (2016). **Língua estrangeira: ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT.
- Leffa, V. J.; Fialho, V. R.; Beviláqua, A. F.; Costa, A. R. (2020). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 260p.
- Marzari, G. (2014). **“Quem me ensinou o inglês que eu ensino?”** - A influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas no século XXI. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Católica de Pelotas. UCPel.
- Moita Lopes, L. P. (2006). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 13-27.
- Paiva, V. L. M. O. (2015). O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: Jesus, D. M. de; Maciel, R. F. (Org.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 21-34.
- Paiva, V. L. M. O. (2021). **Palestra com ALAB - Tecnobiografias: o que elas nos dizem sobre o letramento digital**. Transmido ao vivo em 22 de dez. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=df7MBPtj1dw&ab_channel=ALAB-Associa%C3%A7%C3%A3odeLingu%C3%ADsticaAplicadadoBrasil>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- Paiva, V. L. M. O.; Castro, C. H. S. (2022). Tecnobiografias: conhecendo o Brasil campestre e o letramento digital. In: Batista Júnior, J. R. (Org.) **Cadernos de letramentos acadêmicos: caminhos na Educação Básica, travessias no ensino superior e experiências na extensão universitária**. São Paulo: Parábola.
- Paiva, V. L. M. O.; Murta, C. A. R. (2020). Tecnobiografias Em Três Gerações. In: Leffa, V. J.; Fialho, V. R.; Beviláqua, A. F.; Costa, A. R. (Org.) **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em Linguística Aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 180-205.
- Pimentel, F. S. C. (2018). Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender? **Revista EDaPECI: Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, São Cristóvão, v. 18, p. 7-16.
- Rabello, C. R. L.; Cardozo, J. S. (2022). Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: pesquisas-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Revista Letras**, Santa Maria, número especial, p. 22-41. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71344>>. Acesso em: 11 fev. 2023.
- Ribeiro, A. E. (2021). Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 1-16.
- Richards, J. C.; Platt, H.; Platt, J. T. Weber, H. (1985). **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. Longman. 323p.
- Romaní, C. C. (2012). Explorando Tendências Para A Educação No Século XXI. Traduzido por: Tina Amada. **Revista Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, 42 (147), p. 848-867.
- Soares, M. (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica.
- Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, p. 143-160. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzXb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 21 fev. 2023.
- Tfouni, L. V. (1988). **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes.
- Torsani, S. (2016). **CALL Teacher Education: language teachers and technology integration**. Rotterdam: Sense Publishers.

