

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS**

EMANUELE STAUDT DIAS

**TECENDO VOZES DOCENTES:
TECNOBIOGRAFIAS DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUAS
DE ESCOLAS PÚBLICAS**

**BAGÉ
2025**

EMANUELE STAUDT DIAS

**TECENDO VOZES DOCENTES:
TECNOBIOGRAFIAS DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUAS
DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof.^a Dra. Camila
Gonçalves dos Santos do Canto

**Bagé
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

D541t Dias, EMANUELE
Tecendo Vozes Docentes: Tecnobiografias de Professores(as)
de Línguas de Escolas Públicas / EMANUELE Dias.
226 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2025.
"Orientação: Camila Canto".

1. Professores(as) de Línguas. 2. Tecnologias Digitais. 3.
Formação Continuada. 4. Escola Pública. 5. Tecnobiografias. I.
Título.

EMANUELE STAUDT DIAS

**TECENDO VOZES DOCENTES:
TECNOBIOGRAFIAS DE PROFESSORES(AS) DE LÍNGUAS
DE ESCOLAS PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Ensino de Línguas.

Área de concentração:
Ensino-aprendizagem de línguas (maternas e adicionais)
em contextos múltiplos.

Dissertação defendida e aprovada em: 17 de novembro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Camila Gonçalves dos Santos do Canto
Orientadora
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Elisabete Andrade Longaray
(FURG)

Prof.^a Dr.^a Ida Maria Morales Marins
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/11/2025, às 11:08, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **IDA MARIA MORALES MARINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 17/11/2025, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1877571** e o código CRC **F79A4EF5**.

Dedico este trabalho primeiramente a Deus que me permitiu chegar até aqui e me capacitou para tal. Aos amores da minha vida: meu esposo Felipe, que sempre me apoiou em todos os momentos, meus filhos, Johann, Arthur e Maísa, que são a razão da minha existência e motivação diária para seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Com gratidão e carinho, dedico esta dissertação a todos aqueles que estiveram ao meu lado e me apoiaram contribuindo para que esse sonho se realizasse, primeiramente a Deus que me sustentou até aqui. Minha família, meu suporte, minha maior riqueza. Meu esposo Felipe que sempre me apoiou, e cuidou tão bem de nossos filhos para que eu pudesse estudar e seguir com minhas pesquisas, aos meus filhos que tanta paciência precisaram ter mesmo sem entender o que esse mestrado significava para mim. Desculpe por todas as vezes em que não estive presente, por todas as vezes que tive que dizer “depois”, “agora não posso”. A minha orientadora que me acolheu nesta reta final com tanta empatia e acolhimento, e a minha turma, colegas que tantas vezes foram meu auxílio para que eu não desistisse. Vocês não fazem ideia de como foram importantes neste processo, quantas vezes pensei e quis desistir, e uma palavra de vocês, era um abraço afetuoso. Esse trabalho também é sobre vocês e para vocês, colegas, professores, nossas angústias e aspirações por uma educação pública de qualidade, por espaços em que tenhamos lugar de fala e escuta, visibilidade, respeito e dignidade. Finalmente, e não menos importante, agradeço a mim mesma, por não desistir, por acreditar que merecia estar neste lugar, ocupando este espaço, me reerguendo todas as vezes que caía e pensava em desistir, gratidão a pessoa que me tornei ao longo deste mestrado, a minha luta, a minha experiência, construção, desconstrução e evolução. Cada um de nós, sabe das nossas dores, desafios diários para seguir em frente em meio a tantos percalços no caminho, porque vida de mestrando é dura. Mas como dizia o poeta:

*“No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.” (Carlos Drummond de Andrade)*

E o melhor é saber que mesmo tropeçando em algumas pedras que surgiram pelo caminho e

ainda que caindo, machucando, saindo muitas vezes ferida, me reergui, me levantei para estar hoje aqui, neste lugar que é meu de direito, lutando por aquilo que tanto acredito: educação pública, formação docente de qualidade, essa luta é por mim, por todos os colegas professores. Não desisti, acima de tudo, por respeito a minha trajetória, de aluna a docente, uma eterna aprendiz, porque tive ao longo desta jornada tantos professores inspiradores, os quais me orgulho de terem feito parte de minha história e o mínimo que poderia fazer por eles, por mim, é me tornar mestra defendendo um trabalho de pesquisa que devolve ao professor da escola pública o que é dele de direito: o seu espaço de fala, sua identidade e visibilidade. É mais do que a defesa de um trabalho, de um título, é mostrar minha trajetória e com ela poder inspirar outros professores a fazerem o mesmo, porque essa jornada não acaba aqui, é apenas mais uma página de minha história...

“Formação docente é um processo contínuo, inacabado, que se inicia na formação inicial e se prolonga ao longo de toda a vida profissional, na busca de ser um professor reflexivo, crítico, autônomo, capaz de planejar, executar e avaliar sua prática, considerando o contexto social, cultural e político em que atua.”

Suzana Schwartz.

RESUMO

Esta pesquisa investigou, o uso das tecnologias digitais por professores de línguas em cinco escolas públicas estaduais de Bagé (RS), com o objetivo geral de evidenciar, a partir da análise das tecnobiografias, o uso que professores de línguas fazem das tecnologias digitais em sala de aula e sua percepção sobre a contribuição da formação continuada para a melhoria de suas práticas pedagógicas. De forma específica, buscou-se: analisar as contribuições apontadas pelos docentes referentes à formação inicial para o uso das tecnologias digitais; identificar quais tecnologias digitais são consideradas inovadoras em sala de aula e as necessidades de formação continuada para seu domínio; desenvolver um produto pedagógico capaz de disseminar práticas docentes exemplares relacionados ao uso das tecnologias digitais no ensino público. Fundamentada em autores como Paiva (2019), Barton e Lee (2016), e Tardif (2014), a investigação, de caráter qualitativo, ocorreu durante o ano de 2025, por meio de questionários diagnósticos para conhecer o perfil do participante de pesquisa, seguindo com a produção de suas tecnobiografias. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender o papel do professor na incorporação das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, diante dos desafios de infraestrutura limitada e lacunas na formação institucional. Os resultados revelam que, apesar das dificuldades de contexto, os docentes desenvolvem estratégias inovadoras para integração das tecnologias digitais, ressaltando a relevância da formação continuada como espaço de reflexão crítica e atualização profissional. Além disso, as tecnobiografias demonstram que a identidade docente é continuamente reconstruída em interação com as ferramentas digitais, o que influencia positivamente suas práticas pedagógicas e o engajamento dos alunos. Esta dissertação contribui para a discussão sobre políticas educacionais que fortalecem a formação de professores e promovem o uso crítico e contextualizado das tecnologias nas escolas públicas, valorizando o protagonismo do professor no século XXI.

Palavras-chave: Professores(as) de Línguas; Tecnologias Digitais; Formação Continuada; Escola Pública; Tecnobiografias.

ABSTRACT

This research examined the use of digital technologies by language teachers in five public state schools in Bagé (RS), employing the analysis of technobiographies as the primary tool to understand classroom practices and teachers' perceptions regarding the role of continuing education in enhancing these practices. Conducted throughout 2025 with a qualitative approach, the study relied on profile questionnaires and the written elaboration of technobiographies by participants. Results indicate that, despite infrastructure constraints and inadequate initial training, teachers mobilize accessible digital resources—primarily messaging applications, collaborative platforms, and multimodal materials on mobile devices—to devise contextualized and innovative pedagogical strategies in language teaching. Participants emphasize continuing education as a privileged setting for critical reflection, experience sharing, and technical insecurity reduction, decisively contributing to expanding the digital-didactic repertoire. Technobiographies reveal that prolonged contact with technological artifacts continuously reconfigures professional identity, positively impacting lesson planning, learning mediation, and student motivation. As an educational product, a digital repository was developed to organize and make available successful teaching practices from the participants themselves, promoting horizontal knowledge circulation within public networks. The dissertation underscores the need for educational policies that invest in high-quality permanent training, basic infrastructure, and recognition of the teacher as the protagonist in the critical and creative integration of digital technologies into the Brazilian public school context.

Keywords: Language Teachers; Digital Technologies; Continuing Education; Public School; Technobiographies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem abertura Blog.....	
Figura 2 - Envie sua Tecnobiografia.....	
Figura 3 - Apresentação sobre o projeto.....	
Figura 4 - Minhas Tecnobiografias como aluna e como docente.....	
Figura 5 - Tecnobiografias Publicadas.....	
Figura 6 - Sugestões de Ferramentas e suas Funcionalidades.....	
Figura 7 - Comentário.....	
Figura 8 - Sugestões de Sites com Cursos Gratuitos para Formação Continuada.....	
Figura 9 - Algumas possibilidades de uso de IAs.....	
Figura 10 - Imagem do Menu do Blog à direita da tela.....	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estrutura do capítulo.....	35
Quadro 2. Barreiras tecnológicas.....	46
Quadro 3 - Panorama das políticas públicas.....	52
Quadro 4. Lista com ferramentas digitais e suas funcionalidades.....	63
Quadro 5. Sugestões de algumas ferramentas IA.....	65
Quadro 6. Título utilizado no filtro de busca - “Tecnologias digitais na formação de professores de línguas”, período entre (2015 a 2019)	
Quadro 7. Título utilizado no filtro de busca: “Tecnologias digitais na formação de professores de línguas”, período entre (2020 a 2024)	
Quadro 8. Filtros de busca utilizados: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2015 a 2019); e “Tecnologias digitais na escola pública”, período entre (2015 a 2019)	
Quadro 9. Filtros utilizados na busca: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2020 a 2024); e “Tecnologias digitais em escolas públicas”, período entre (2020 a 2024)	
Quadro 10. Tecnologias digitais na educação: conceitos, usos, pesquisas e políticas públicas.....	
Quadro 11. Políticas públicas e suporte ao uso de tecnologias digitais na educação.....	
Quadro 12. Definições de tecnobiografia e letramento digital a partir de autores.....	
Quadro 13. Composição tecnobiográfica.....	
Quadro 14. Possibilidades de pesquisas tecnobiográficas a partir de Barton e Lee (2015, p. 10-132)	
Quadro 15. Etapas para a geração de tecnobiografias.....	
Quadro 16. Exemplos de formas de geração de dados em tecnobiografias.....	
Quadro 17. Métodos de análise de tecnobiografias.....	
Quadro 18. Estrutura resumida da metodologia das tecnobiografias.....	
Quadro 19. Exemplo de roteiro para a criação de tecnobiografias (professores).....	

Quadro 20. Exemplo de roteiro para a criação de tecnobiografias (contexto de alunos)

Quadro 21. Exemplos de roteiros que construí para minha própria tecnobiografia.....

Quadro 22. Localizados no portal da CAPES, a partir do filtro: Tecnobiografia + tecnobiografias, sem especificar espaço temporal.....

Quadro 23. Localizados no portal da CAPES, a partir do filtro: artigos + tecnobiografia (apenas em Língua Portuguesa)

Quadro 24. Localizados no Google Acadêmico a partir da descrição: “tecnobiografia”, sem definição de espaço temporal, nem tipo de arquivo específico, apenas em português.....

Quadro 25. Objetivos, Público-alvo e Contexto de Aplicação.....

Quadro 26. Como os dados foram gerados, principais resultados e convergência com esta pesquisa.)

Quadro 27. Conceitual da tecnobiografia.....

Quadro 28. Descrição da Metodologia da Pesquisa.....

Quadro 29. Etapas da Intervenção: Aplicação dos Roteiros de Tecnobiografias.....

Quadro 30. Comparação entre Condições Escolares e Práticas Pedagógicas.....

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 – Distribuição de Temas nas Tecnobiografias.....

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Frequência de Menções nas Tecnobiografias.....

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AR - Realidade Aumentada

AS - Tecnobiografias de Professores

AVAMEC- Ambiente Virtual de Aprendizagem de Educação a Distância

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDUP - Centro de Educação Profissional Diomício Freitas

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

EAD - Educação a Distância

EEMAK - Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Knabben

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIC - Formação Inicial Continuada

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IA - Inteligência Artificial

IFPR - Instituto Federal do Paraná

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

IFSUL - Instituto Federal Sul-rio-grandense

LALINTEC/UFMG - Laboratório de Linguagem e Tecnologia/ Universidade Federal de Minas Gerais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais

MDA - Material Didático Autoral

MEC-Ministério da Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGEL - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas

PROUNI - Programa Universidade para Todos

RS - Rio Grande do Sul

SC - Santa Catarina

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social do Transporte

SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

VR - Realidade Virtual

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Minha trajetória acadêmica e profissional e sua relação com a formação continuada de professores de línguas.....	22
1.2 Delimitação, Contextualização, Justificativa e Objetivos da Pesquisa.....	30
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	33
2.1 Desafios da profissão docente na contemporaneidade: da formação inicial à continuada.....	35
2.1.1 Formação e a constituição da identidade docente: conceitos e paradigmas atuais.....	35
2.1.2 Lacunas e desafios enfrentados pela escola pública.....	42
2.1.3 Políticas públicas para a formação continuada e para o uso das tecnologias.....	48
2.1.4 O papel da escola e as demandas da contemporaneidade	53
2.2 Tecnologias digitais: potencialidades, desafios e impactos pedagógicos.....	60
2.2.1 Tecnologias digitais como recursos pedagógicos.....	61
2.2.2 Implementação das tecnologias digitais na escola pública: potencialidades e fragilidades.....	
2.2.3 Reflexões a partir do contexto pós-pandemia.....	
2.2.4 Políticas públicas e suporte ao uso de tecnologias digitais na educação.....	
2.3 Tecnobiografias: definições, metodologia, roteiros e aplicações pedagógicas.....	
2.3.1 Definições e fundamentos teóricos das tecnobiografias.....	
2.3.2 Metodologia das tecnobiografias na pesquisa educacional.....	
2.3.3 Roteiros para a Criação de Tecnobiografias.....	
2.3.4 Aplicações das tecnobiografias no contexto das práticas pedagógicas	
2.3.5 Revisão de pesquisas/publicações que utilizaram tecnobiografias na área educacional.....	
2.3.6 Paralelo entre as pesquisas encontradas e esta dissertação.....	
3 METODOLOGIA.....	
3.1 Metodologia da pesquisa	
3.1.1 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa.....	
3.1.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa.....	
3.2 Metodologia da intervenção.....	

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	
4.1 Análise das tecnobiografias e do questionário diagnóstico.....	
4.1.1 Tecnologias digitais implementadas em sala de aula.....	
4.1.2 Quantificação e Visualização de Dados.....	
4.1.3 Desafios enfrentados no uso das tecnologias digitais e Análise Comparativa entre Contextos Escolares.....	
4.1.4 Formação continuada e perspectivas futuras: Uma discussão das práticas pedagógicas com tecnologias digitais.....	
4.1.5 Relação entre formação continuada e desafios docentes.....	
5 PRODUTO PEDAGÓGICO.....	
5.1 Estrutura Detalhada do Produto Pedagógico.....	
5.1.1 Desenvolvimento e Elaboração.....	
5.2 O Papel da Comunidade Docente e Aplicação Prática.....	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	
APÊNDICES (A-J)	

1 INTRODUÇÃO

A tecnologia sempre esteve presente na educação, antes de forma analógica, simplificada, com uso de lápis, quadro, giz, e hoje, intensificada pelo pós-pandemia da covid-19, com uso de materiais, equipamentos, instrumentos e ferramentas inerentes às tecnologias digitais e mais recentemente o uso das IAs (inteligência artificial).

Essa mudança impacta tanto as formas de ensinar como as de aprender, ou seja, altera as relações de ensino e de aprendizagem, seja para alunos, quanto para professores. Tais alterações acabam por “exigir” da escola, como um todo, um novo olhar baseado nas novas necessidades e tendências educacionais.

Mediante um mundo cada vez mais tecnológico, que oferece facilidades e praticidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, torna-se imprescindível refletir sobre o quanto realmente estamos preparados — como professores e também como alunos — para nos adequarmos a essas transformações e aproveitarmos da melhor forma os recursos disponíveis.

Embora as tecnologias digitais ofereçam inúmeras possibilidades para enriquecer o processo de ensino e de aprendizagem, esse cenário também traz desafios significativos. É necessário reconhecer que o simples acesso aos recursos tecnológicos não garante seu uso eficaz e significativo. Por isso, torna-se urgente investir na formação continuada que permita superar barreiras relacionadas à competência digital, ao acesso desigual e à integração pedagógica dessas ferramentas.

Além disso, destaca-se a crescente necessidade de desenvolver novos letramentos digitais — habilidades e práticas que ultrapassam o domínio das tecnologias, incluindo a capacidade crítica de analisar, produzir e compartilhar informações em ambientes digitais, bem como compreender seu impacto social, ético e cultural.

Portanto, preparar-se para esse cenário é um processo contínuo, que demanda tanto o aprimoramento técnico quanto a reflexão sobre os novos modos de ensinar, aprender e se comunicar no contexto da contemporaneidade.

Entretanto, em muitas situações, os educadores ainda enfrentam dificuldades para acompanhar o avanço tecnológico. Essa adaptação às novas tecnologias da informação e comunicação (doravante, TICs) depende não apenas do esforço individual do professor, mas também de condições institucionais adequadas, acesso a recursos, suporte técnico e formação continuada de qualidade.

Assim, é fundamental que políticas públicas, escolas e comunidades educativas atuem de forma conjunta para criar ambientes favoráveis que promovam a inclusão digital e

capacitem educadores e estudantes para o uso efetivo e inovador das TICs.

Nesse cenário, Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016, afirmam que esses professores, caso não tenham recebido a formação adequada para facilitar esse processo de adequação e uso de tecnologias digitais, podem vir a se sentir intimidados em algum momento, quanto ao uso das novas tecnologias em suas aulas (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 305).

Essas inquietações acabaram se tornando minha inspiração, enquanto professora, aluna e pesquisadora e refletem a importância que vejo e sinto em pensarmos sobre a importância de uma formação inicial docente para o uso de tecnologias digitais e na formação continuada para que, através delas, o futuro professor tenha mais segurança em utilizar as possibilidades das tecnologias digitais, em sala de aula, sem medo, potencializando o aprendizado de seus alunos.

Este trabalho está organizado em seis capítulos, projetados para guiar o leitor de forma progressiva, desde o contexto pessoal e os fundamentos da pesquisa até as reflexões finais sobre suas implicações. No Capítulo 1, a introdução se divide em duas partes essenciais que ancoram o estudo: começando com uma reflexão sobre minha própria jornada acadêmica e profissional, conectando-a à importância da formação continuada para professores de línguas, e em seguida delimito o escopo da investigação, contextualizando os desafios enfrentados por esses profissionais em escolas públicas, especialmente no período pós-pandemia de covid-19, além de apresentar as justificativas, perguntas norteadoras e objetivos gerais e específicos.

No Capítulo 2, o referencial teórico, exploro as bases conceituais que sustentam a análise, abordando os obstáculos atuais na docência, a formação inicial e continuada para o emprego de tecnologias digitais, o impacto dessas ferramentas nas práticas pedagógicas após a pandemia e o conceito de "tecnobiografias", que é detalhado em subseções dedicadas para aprofundar sua aplicação.

O Capítulo 3 detalha a metodologia, descrevendo os passos adotados, os participantes selecionados e os ambientes onde os dados foram coletados, com ênfase na abordagem das tecnobiografias, que valoriza as narrativas pessoais dos professores sobre sua interação com tecnologias digitais no dia a dia escolar.

Já no Capítulo 4, dedico-me à análise e discussão dos dados, interpretando as tecnobiografias produzidas pelos docentes e examinando como elas revelam relações com as tecnologias no contexto educacional. O Capítulo 5 apresenta o produto pedagógico resultante dessa pesquisa, enquanto o Capítulo 6, de considerações finais, resume as contribuições principais e oferece reflexões sobre o uso de tecnologias digitais por professores de línguas em escolas públicas, vinculado à formação continuada, a partir das perspectivas emergentes

nas tecnobiografias.

Essa estrutura busca não apenas mapear os desafios que professores de línguas em escolas públicas enfrentam ao incorporar tecnologias digitais em suas aulas, mas também propor caminhos para que a formação continuada fortaleça sua independência e criatividade no ensino. Nos capítulos adiante, mergulhamos nas fundações teóricas, nos métodos e nas interpretações que enriquecem esse debate educacional atual.

Em sequência, o leitor acompanhará uma análise da construção dos roteiros para a criação das tecnobiografias — relatos autobiográficos que revelam como os docentes interagem com as tecnologias —, destacando tanto os entraves quanto às possibilidades de transformação educacional que emergem dessas narrativas.

Para contextualizar esta investigação, apresento a seguir minha trajetória acadêmica e profissional enquanto professora de Língua Portuguesa, destacando como minhas experiências pessoais e docentes se conectam ao tema central deste estudo.

1.1 Minha trajetória acadêmica e profissional e sua relação com a formação continuada de professores (as) de línguas

Ponto de partida...

Muitas vezes, ao longo dos anos, questionei-me sobre o porquê de ter me tornado professora de português. Não lembro, na infância, de ter pensado nisso; na verdade, sempre imaginei que eu seria cantora, aliás eu queria ser professora sim, de música, então ensinar sempre foi algo que pensei ou me vi fazendo.

Engraçado como pensando agora, voltam lembranças do passado: eu sempre estava dentro da biblioteca lendo, desde criança muito pequena eu frequentava a biblioteca pública municipal, além da própria biblioteca da escola em que estudei desde a pré escola até o ensino médio, ou seja, de 1994 a 2004, a E.E.E.M. Otávio Caruso B. da Rocha, em Ijuí RS.

Agora, Letras? Bom, aí vem uma situação que foi um divisor de águas em minha vida, o que costumo chamar de encontro, e depois disso vieram as descobertas, pessoais, profissionais que se seguiram daquele momento em diante, e que mudou completamente o rumo da minha vida.

Eu sempre tive facilidade na comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita, mesmo assim não gostava das aulas de Português, achava muito chato estudar regras gramaticais, contudo sempre li muito. Ler sempre foi uma paixão, aprendi a ler e escrever sozinha por volta dos quatro anos de idade, sempre gostei de ler de tudo, sobre tudo, porque queria saber falar sobre todos os assuntos, então lia jornais, revistas, livros didáticos,

literatura. Enfim, sempre buscando conhecimentos e isso era prazeroso para mim.

Foi no ensino médio que as coisas começaram a mudar, passei a escrever mais, escrita de crônicas na juventude, ampliou horizontes no universo literário, mesmo não gostando muito de Português escrevia bem, até que no último ano, encontrei alguém que despertou em mim uma sede insaciável, que justificou todas as minhas escolhas dali para frente.

No terceiro ano do ensino médio, conheci uma professora que ministrava as aulas de Português e Literatura de uma forma diferente, fora do comum, daquilo que eu estava habituada, que me encantou, eram aulas mágicas, nunca li e produzi tanto quanto naquele ano. Seu nome: Máisa Elena Johann (nome que, mais tarde, entenderão o porquê de eu estar citando). Foi através de suas aulas diferenciadas, das metodologias utilizadas, que não só despertavam experiências emocionantes, como a aprendizagem era algo incentivado, motivador, tudo fazia sentido, era um misto de letras, artes e história.

Suas aulas eram divertidas, dinâmicas, prendiam a atenção até mesmo dos que não gostavam de estudar ou ler. Havia muita oralidade, leitura em sala, produções, situações de aprendizagens e propostas enriquecedoras, toda a turma contava as horas para suas aulas, havia algo mágico. Era mais do que uma simples aula, era uma pessoa que despertava o que havia de melhor em cada um de nós, alunos diferentes, adolescentes com tantos interesses que, na maioria das vezes, não estavam relacionados à escola.

Chegou o período de prestar o vestibular, eu estava confusa, acabei optando por tentar o curso Comunicação Social com habilitação em Jornalismo na UNIJUÍ, porque eu “falava e escrevia bem”. Aprovei, mas, na hora da matrícula, acabei desistindo, voltei para casa e refleti que na verdade, eu gostava de Português e era apaixonada pela Literatura, e queria despertar em outros alunos o que outrora minha professora havia despertado em mim.

Em 2004, após um bom resultado no ENEM, participei do processo seletivo PROUNI, no qual fiz inscrição para o curso de Português/Inglês na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP). Aprovei e, por ironia do destino, não tiveram o quantitativo mínimo de alunos para que a turma acontecesse naquele ano, então me ofereceram uma bolsa de 100% no curso de Administração de Empresas. Longe do que eu desejava, mas resolvi cursar quando vi que no primeiro semestre, havia disciplinas de Português, Sociologia e Filosofia.

A modalidade era semipresencial, formato híbrido, havia aulas presenciais duas vezes na semana com professora em sala e aulas gravadas, livros numa plataforma. Esse foi meu primeiro contato, minha primeira experiência com ensino na modalidade à distância (EaD). Foi durante a graduação que uma professora, ao ver os materiais que eu montava, entre eles,

apostilas, disse que eu “levava jeito” para ser professora. Foi nesse momento, que um mundo de possibilidades pareceu se abrir diante de meus olhos, professora de Administração? Por que não?

Trajetória...

Ingressei no curso de Administração em 2006 e iniciei um estágio na área administrativa em uma indústria local. No entanto, em 2007, ao final do terceiro semestre, resolvi trancar o curso. Iniciou-se, então, uma nova jornada: mudei-me para Itaqui-RS para me casar e resolvi dar uma pausa na graduação.

Foi em Itaqui que voltei a ler por prazer pois confesso que, durante a graduação, lia apenas os livros e materiais referentes ao curso e acabei deixando de lado minha paixão: a literatura. Ao longo desse ano, li muito: clássicos mundiais, de Balzac a Dostoiévski, era o meu passatempo, afinal de contas estava iniciando uma “vida nova”.

A vida segue seu percurso, e em 2008 resolvemos retornar a Ijuí-RS, mesmo ano em que nasceu meu primeiro filho, Johann. Ao retornar à minha terra natal, depois de três semestres fora da universidade, achei que era hora de dar continuidade aos estudos. Então fiz todo o processo novamente, ENEM, inscrição no PROUNI, consegui dessa vez bolsa integral no curso de Marketing na UNIJUÍ, formato EaD. Por ser um tecnólogo, o curso é mais curto e como eu tinha pressa em me formar, parecia uma boa ideia fazer o aproveitamento do que havia cursado na graduação anterior e me formar mais rapidamente, então troquei a Administração pelo Marketing.

Cursando Marketing, passei a estagiar na 36ª Coordenadoria Regional de Educação como telefonista. Na prática, auxiliava os professores no departamento pedagógico, na organização dos livros didáticos para as escolas, organização dos seminários e formações para professores da rede pública estadual de educação, entre outras atribuições. Foi um ano incrível, pois estagiei ao lado de vários ex professores meus, os quais me conheceram em diferentes períodos de minha vida, da infância à adolescência, e aproveitei para realizar um curso de tutoria *online* na universidade já com intenção de, em algum momento, migrar para a educação.

Saí do estágio e passei a trabalhar em uma empresa na área administrativa, no mesmo ano em que me formei em 2011, e no mês seguinte ingressei em minha primeira pós graduação, também formato EaD, na qual me especializei em Gestão Empresarial na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Em 2012, devido à aprovação em um processo seletivo na cidade de Panambi-RS, mudei novamente, passando a trabalhar no Serviço Social da Indústria (SESI) nesta cidade. Aos poucos, fui adentrando no universo da educação para o

mundo do trabalho o que fez arder novamente aquela chama já quase apagada da educação.

Finalizei minha pós graduação em 2013. Em 2014, nasceu meu segundo filho: Arthur, e foi no período em que estive afastada do trabalho em licença maternidade e férias, que começamos a amadurecer a ideia de mudar novamente, até mesmo devido a particularidades nossas (situação financeira, condições de trabalho na cidade). Em 2015, mudamos para Santiago-RS, durante esse ano não trabalhei nem estudei, fui apenas mãe e esposa, momento que me permitiu adentrar em busca de autoconhecimento, espiritualidade e uma religiosidade que nunca havia dado espaço antes. Todavia, foi um ano muito difícil para nós, financeiramente, pessoalmente, enfim, posso dizer que em um ano aconteceu de tudo, a vida nos virou do avesso e adivinha o que fizemos? Mudamos novamente, é eu sei que você deve estar pensando, que gostamos de mudança. Sim, preciso admitir: adoro mudar de casa, de cidade, de trabalho, amo o sentimento de recomeço, sempre digo que não “crio” raízes porque não sou árvore, gosto dos recomeços, da sensação de renovo.

Então partimos, dessa vez para mais longe, agora para fora do estado, e fomos parar em Tubarão-SC. Foi nessa mudança, trocando de estado, que tudo aconteceu: quando uma professora de meu filho Johann, questionou porque eu não prestava processo seletivo para dar aulas para cursos técnicos no estado. Seguindo esse conselho, ingressei no que chamo de “amor guardado”, fiz o processo seletivo conforme ela sugeriu, aprovei e comecei minha jornada como professora de educação profissional. Sem formação pedagógica nenhuma, o que tinha tudo para ser um desastre, tornou-se uma das fases mais bem sucedidas e gratificantes de minha vida, fui aprendendo dia após dia sobre o que é ser professor(a).

Ingressei, em 2017, na docência da educação profissional, ministrando aulas no Centro de Educação Profissional Diomício Freitas (CEDUP), atuei nos cursos técnicos concomitantes, integrados e subsequentes ao ensino médio, atuava dando aulas em diversos cursos técnicos nos mais variados componentes curriculares.

Dentro da escola, vivenciei diversos desafios que iam além da sala de aula, muitas vezes o embate maior era justamente com colegas, discordava de seus métodos, de como as coisas eram feitas, além de sempre precisar provar que eu era sim uma professora, porém sentia uma incompletude, porque eu não tinha base de formação para a docência. Foi então que senti a necessidade de buscar conhecimento.

Era o momento de retornar para a universidade, então realizei concomitantemente Licenciatura em Docência para Educação Profissional, que me concedeu além da licenciatura, a formação pedagógica que tanto eu precisava quanto o título de especialista em Educação Profissional. Cursei a especialização em Tecnologias para a Educação, Gestão Pública na

Educação Profissional e Tecnológica, tudo no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Educação Inclusiva na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), além das formações pedagógicas e cursos de formação continuada. Tudo pensando em agregar, de forma sólida, conhecimentos para fundamentar minha prática pedagógica e entregar algo a mais aos alunos.

Fui colhendo ano após ano, os resultados de tanto estudo, evolui como professora, como pesquisadora, sempre fui muito questionadora, defendia aulas práticas, pesquisa, leitura, oralidade, porque acredito que cada indivíduo aprende de uma forma, muitas vezes não sabemos identificar a maneira adequada para estudar, aquela que melhor funciona ou se adapta a determinada turma ou aluno, pode não funcionar com outro. Trabalhei muito voltada para inclusão, pois sempre tive em minhas turmas, alunos com alguma deficiência ou transtorno.

Incrível como as coisas foram acontecendo e eu fui me descobrindo professora, como era estranho quando ouvia alguém me chamando de “professora”, eu tinha vontade de rir, até acostumar e entender que de fato, agora eu havia me tornado o que sempre desejei, uma professora. Foram surgindo outras oportunidades: trabalhei em cursinhos preparatórios para o mercado de trabalho na área da gestão e da logística, cursinhos preparatórios para concursos militares, inclusive em outras cidades, no estado de Santa Catarina, como Laguna, Imbituba e Criciúma.

Então, a família aumentou, em 2019, chegou a Maísa para completar minha casa, um novo amor, mais um sonho realizado e não poderia ter outro nome, senão da minha eterna inspiração. Voltei da licença maternidade e, quinze dias após meu retorno em 2020, entramos na pandemia covid-19 e o caos estava instalado. Não fosse o fato de ter estudado tanto sobre ferramentas, tecnologias e metodologias, minhas aulas estariam fadadas ao fracasso.

Contudo, era o momento que eu precisava para colocar em prática tudo o que havia aprendido, além da escola em que eu estava, assumir outro compromisso com um componente novo na escola Escola Estadual de Ensino Médio Antônio Knabben (EEMAK), escola que fazia parte do projeto piloto do Novo Ensino Médio na cidade de Gravatal-SC. Outro desafio gigante, além de ser uma nova proposta, uma outra concepção de ensino, escola nova e componente novo “Educação Empreendedora”. Eram novos desafios, junto a parcerias com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/SC) e Instituto Iungo.

Nunca minha criatividade se fez tão necessária, nunca trabalhei tanto, mas foi um ano fenomenal, dava aulas nos três turnos. Acabei me destacando, e tendo meu trabalho reconhecido, sendo convidada a participar da coordenação e do desenvolvimento do

componente curricular “Educação Empreendedora” no Novo Ensino Médio em SC.

Apesar do excesso de trabalho, foi um período gratificante e de crescimento. Porém, infelizmente, enfrentei muitos desafios no que tange aos colegas, terminei o ano letivo tão frustrada e exausta com a postura de alguns colegas, com a dificuldade e até mesmo negação quanto à inovação, à adaptação ao uso das tecnologias digitais e ferramentas, que percebi que meu foco de estudo e pesquisa não era mais no aluno e sim, na formação docente.

Passei a me perguntar: Quem é o professor hoje? Que tipo de docente as universidades estão formando? Daí, veio mais uma guinada em minha vida, dessa inquietação começa a nascer esse trabalho...

Letras - do sonho ao mestrado...

Ao terminar o ano de 2020, resolvemos retornar ao RS, residindo em Itaqui, onde consegui uma vaga como professora mediadora pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) de Pelotas, no polo UAB em Itaqui, atuação de apenas cinco meses no acompanhamento e suporte aos cursos de formação inicial continuada (FIC). Ao término do meu contrato de trabalho, mudamos para Ijuí, logo ingressei na empresa Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST SENAT), onde passei a atuar como Assistente Administrativo I, porém não estava feliz e sentia uma chama arder no coração, porque afinal de contas eu havia me tornado enfim uma professora e sentia que estava retrocedendo. Nesse momento, descobri que a UNIPAMPA tinha o curso de Letras Português, na modalidade EAD, assim em 2021, começava minha história de amor com a universidade e finalmente no curso que tanto sonhei.

Mudei novamente em outubro de 2022, dessa vez para Bagé-RS, onde passei a trabalhar como Coordenadora Pedagógica no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Voltei a atuar na educação profissional. Algo que sonhei por muito tempo, mas como as coisas mudam de lugar, eu também sinto que mudei, e isso já não era tão importante assim. Meu foco era a graduação, vivi intensamente os períodos dos estágios, era tão diferente, me sentia uma “velha professora” retornando com gás de nova professora, recém chegada. Parece uma contradição, mas creio que seja justamente esse misto de sentimentos, experiências e sensações que tenha me trazido até aqui.

Então chegou a hora de definir qual seria o tema da minha pesquisa, do meu trabalho final, retomei justamente as inquietações que sempre senti sobre a formação inicial docente. E, tão importante quanto a escolha do tema do trabalho de conclusão de curso (TCC), do objetivo, e tudo mais que envolve o processo de escrita, pesquisa, o papel do orientador é fundamental sem o qual é impossível que o trabalho aconteça, eis que aí ficou fácil escolher,

porque uma professora se destacou ao longo da graduação, porque me tirava da “zona de conforto”, desconstruía sempre todas as minhas certezas, as verdades absolutas nas quais eu acreditava, alguém com quem me identificava muito, professora Suzana Schwartz, uma “rebelde” como eu, expressão que sempre usei com todo carinho e respeito.

Em agosto de 2023, finalizei minha graduação em Letras Português apresentando meu trabalho final, intitulado A Importância da Formação Inicial para a Qualificação do Ensino, sob orientação da Prof^ª. Dra. Suzana Schwartz com direito a uma singela homenagem, pois na formatura, ainda que tenha sido de gabinete devido à pressa para ingressar no mestrado, pude convidar aquela pessoa responsável pelo despertar da docência em mim, minha inspiração, minha ex professora Máisa Johann, que não por coincidência nomeou meus filhos Johann e Máisa.

Finalizei a licenciatura com tanto orgulho de mim mesma, de todos os projetos os quais pude participar (pesquisa, extensão, semanas acadêmicas, mediação pedagógica virtual). Foram experiências que agregaram muito à minha formação. Ficou o sentimento de gratidão, pelas oportunidades recebidas e trocas tanto com colegas como professores.

Sem dúvida, foi uma trajetória que me proporcionou encontros, foram tantos professores, mas tem aqueles marcantes, são as Suzanas, Denises, Leilas, Claras, Lucianis, Fabianis, Cláudias, Maurícios, Lúcius, Marias do Socorro, Camilas. Profissionais que encontrei e que compartilharam comigo um pouco de seus conhecimentos.

São aqueles parceiros, colegas, que vem e que ficaram como a Nathália que me “empurrou” para o mestrado quando eu já pensava em desistir. E tantos outros que partilharam do mesmo percurso até a formação.

Hoje, vejo o quanto aprendi, ainda que erroneamente haja uma percepção de que ensino à distância seja mais fácil, posso afirmar categoricamente que não é o caso do Letras Português EaD da Unipampa.

Em agosto de 2023, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL) da UNIPAMPA, campus Bagé. A realização do sonho de cursar o mestrado não veio sozinho. Veio repleto de reencontros especiais, novamente somos colegas, Nathália e eu, algumas amigadas novas, parcerias de sucesso nem que seja para chorar juntas ou fazer aquele *happy hour* ao final das aulas, e aquelas professoras do coração também estão aqui, Clara, Denise, Camila e Luciani.

Iniciei o mestrado sob a orientação da professora **Luciani**, que já me acompanhava desde a graduação e cuja exigência sempre contribuiu para o meu crescimento acadêmico. Neste momento, final de 2023, novamente, passei por uma transição, mudando para a cidade

de Santa Maria (RS), partindo retornando a empresa SEST SENAT, agora nesta cidade, assumindo a função de Técnica de Formação Profissional. Esta nova mudança trouxe consigo alguns desafios com relação à distância da universidade, as demandas de trabalho, muitas vezes dificultaram a sequência das pesquisas, pois estando longe do meu público alvo, todo o trabalho precisou ser repensado e adaptado a esta nova realidade.

O ano de 2024 chega e com ele o momento da qualificação, em que pude “testar” minha pesquisa, escrever, reescrever, assim tomando algumas decisões metodológicas, participando de eventos, dando sequência assim a dissertação. Adentrando 2025, novas mudanças, recebo então uma proposta para assumir a Coordenação de cursos de formação inicial e continuada (FIC) da escola da Fundação Bradesco em Laguna (SC).

Realizei as mudanças de cidade, estado, trabalho e também passei a dar continuidade deste trabalho sob a condução da professora Camila Gonçalves dos Santos do Canto como orientadora, que também esteve presente na minha formação no curso de Letras e que me auxiliou na construção do produto pedagógico e sequência desta dissertação.

Considero esta dissertação como um verdadeiro “casamento acadêmico”, que exige afinidade, interesses em comum e alguém que me desafie a seguir adiante. Assim, este percurso representa não apenas um reencontro com a professora Luciani, mas também a valiosa continuidade ao lado da professora Camila, que traz novas contribuições para o amadurecimento desta pesquisa.

Ser mestranda tem me trazido um outro olhar: mais crítico, mais aprofundado, cheio de questionamentos do que é ser mestranda e de como serei ao finalizar este programa. O quanto deixo de mim aqui nesse processo e o quanto carrego do mestrado para minha vida.

Ao longo desta jornada, por vezes leve, por vezes árdua, tantas vezes pensando em desistir, me achando incapaz, como se não tivesse condições de continuar. Prosseguir tem sido um desafio imenso, devido às demandas de trabalho e demais questões particulares, sinto o peso de ser discente de mestrado e atender as expectativas e cobranças, minhas mesmo, por ser melhor, por fazer mais, sendo que nem sempre consigo, na maioria das vezes acabei fazendo o meu melhor nas condições em que estava.

E o tempo tem passado e trazido a confiança, algo que somente vivendo o processo é possível. É um despertar contínuo e apaixonante, às vezes estressante, mas aos poucos me apropriando da proposta e do entendimento, refletindo sempre quem sou, porque estou aqui, e esses questionamentos refletem a importância em estar neste programa em busca do tão sonhado título de Mestre. Mas, é mais do que isso, é provar para mim mesma, que minha busca, minha trajetória tem um motivo, há fundamento nisso tudo, é ser bússola para mim e

um norte para tantos outros que virão após minha defesa do mestrado.

Sinto uma gratidão imensa por estar aqui, lendo, escrevendo, voltando tantas vezes à estaca zero na escrita, construindo e desconstruindo continuamente até chegar no ponto em que me encontro, perto do final. Porém, ainda há muito o que produzir, descobrir, desvendar. Dos presentes que tenho tido, voltar a me encontrar através da escrita, tem sido maravilhoso, os momentos da qualificação, me deparar com uma banca que agregou como foi a minha, não tem preço, mas foi de um valor imensurável.

Não tenho a pretensão de ensinar nada a ninguém, o que desejo é apontar caminhos, evidenciar potencialidades, enaltecer a escola pública e seus professores, suas práticas, e tudo aquilo que fazem no seu dia a dia, para que a aprendizagem aconteça. Cada uma em seu contexto, com as ferramentas disponíveis, sua criatividade e “inovação” proporcionando aos alunos experiências enriquecedoras. Partindo assim, de minhas vivências, buscar e incertezas, ora pelo olhar da aluna, ora através do olhar da professora e suas inquietações, seguimos, rumo ao futuro, com seus novos desafios, novas expectativas, novas histórias.

1.2 Delimitação, Contextualização, Justificativa e Objetivos da Pesquisa

O Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé, foi criado em 2014 com o propósito de aprimorar a formação de professores que atuam na área da linguagem, proporcionando-lhes novos conhecimentos, habilidades e técnicas de pesquisa que adquiriram para sua qualificação profissional na Região da Campanha do Rio Grande do Sul (UNIPAMPA, 2024). Além da elaboração da dissertação, o programa estimula seus discentes a desenvolver produtos pedagógicos autorais, conforme a proposta de Mestrado Profissional. Até março de 2025, mais de 83 mestres já foram formados pelo PPGEL, promovendo práticas inovadoras sustentadas por teorias e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem (UNIPAMPA, 2024).

Avaliado pela área de Linguística/Literatura na CAPES, o programa concentra-se na área de Linguagem e Docência, desenvolvendo pesquisas em duas linhas principais: ensino-aprendizagem de línguas maternas e adicionais em múltiplos contextos — à qual esta pesquisa está vinculada — e leitura e escrita nas práticas escolares (UNIPAMPA, 2024).

Refletindo sobre as demandas da docência contemporânea e em diálogo com minha orientadora, optei por investigar como as tecnologias digitais têm impactado o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as) de línguas. O foco deste estudo é

compreender a percepção desses(as) docentes — participantes da pesquisa — acerca da incorporação das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, bem como o papel da formação inicial e continuada nesse processo.

O público-alvo são professores(as) de línguas que atuam em escolas públicas estaduais de Bagé e utilizam recursos digitais em sala de aula. A escolha desse grupo visa valorizar o papel do(a) professor(a) e da educação pública, especialmente considerando os 11 anos de atuação do PPGEL na contribuição para a formação continuada desses profissionais na região da Campanha do Rio Grande do Sul.

A pesquisa propõe criar um espaço para que os(as) professores(as) possam demonstrar o uso das tecnologias digitais em seu cotidiano escolar, compartilhar suas experiências pessoais e profissionais e observar as práticas de outros(as) colegas. Para tanto, foram coletados dados por meio da elaboração de tecnobiografias — narrativas que relacionam as trajetórias dos(as) docentes com o uso das tecnologias digitais, permitindo reflexões sobre suas vivências, desafios e estratégias de ensino eficaz. Essa metodologia favorece a colaboração entre educadores(as) e fomenta uma reflexão crítica sobre as potencialidades e limitações das tecnologias na educação.

Este trabalho inicia discutindo a formação inicial do(a) professor(a) para o uso de tecnologias digitais, destacando a importância da formação continuada para atender às exigências da contemporaneidade na prática docente. Por meio das tecnobiografias, os(as) participantes reúnem suas experiências e particularidades no uso dessas tecnologias em escolas públicas, promovendo um espaço de fala e escuta.

A relevância da pesquisa se confirma diante do contexto atual, no qual muitos(as) professores(as) estão inseridos em ambientes tecnológicos sem uma formação específica para seu uso. Como docente e pesquisadora, reconhecendo essa realidade e buscando, com este estudo, contribuir para o aprimoramento profissional desses(as) educadores(as), inspirando-os a explorar o potencial pedagógico das tecnologias digitais. A intenção é criar um espaço onde suas vozes sejam ouvidas e suas práticas e desafios compartilhados, fortalecendo uma comunidade de aprendizagem docente.

A identidade profissional do(a) professor(a) é um tema central que perpassa a pesquisa. Conforme Barros e Celani (2016) e Nóvoa (2009), a formação docente deve ser contínua, acompanhando as transformações e demandas educativas ao longo da carreira. Nesse sentido, as tecnologias digitais, quando utilizadas de forma crítica e fundamentada pedagogicamente, podem contribuir significativamente para essa formação (Selwyn, 2011; Moran, 2015). Selwyn alerta para a necessidade de um uso consciente das tecnologias, que

transcenda o simples acesso, considerando os contextos sociais e educacionais, e apontando para a possibilidade de ampliar ou desenvolver as desigualdades existentes. Moran reforça a importância da formação adequada para que o uso das tecnologias digitais gere inovação pedagógica eficaz.

Diante deste cenário, esta pesquisa busca identificar de que maneira a formação inicial e continuada dos professores contribui para o uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, assim como investigar suas necessidades de formação para potencializar esse uso. As perguntas que guiarão a investigação são:

- De que maneira os professores participantes utilizam tecnologias digitais em suas aulas?
- Como percebem que sua formação inicial e continuada contempla os conhecimentos necessários para esse uso?

O objetivo geral é evidenciar, a partir da análise das tecnobiografias, o uso que os professores fazem das tecnologias digitais em sala de aula e a percepção sobre a contribuição da formação continuada para a melhoria de suas práticas pedagógicas.

Com objetivos específicos, pretende-se:

- Analisar as contribuições apontadas pelos docentes referentes à formação inicial para o uso das tecnologias digitais;
- identificar quais tecnologias digitais são inovadoras em sala e as necessidades de formação continuada para seu uso;
- Desenvolver um produto pedagógico que possa disseminar práticas docentes exemplares relacionadas ao uso das tecnologias digitais no ensino público.

A partir dessa pesquisa, espera-se promover a valorização do trabalho desses(as) professores(as) e ampliar a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais na educação pública.

O capítulo seguinte apresenta o referencial teórico que fundamenta este estudo, abordando os conceitos de formação docente, o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas e as metodologias aplicadas na análise das práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, organizado em três subseções para proporcionar uma melhor compreensão da proposta do estudo. Essas subseções abordam os desafios contemporâneos da formação docente, as tecnologias digitais e suas aplicações pedagógicas, além das tecnobiografias como metodologia de análise das práticas docentes mediadas pela tecnologia, foco desta pesquisa.

A primeira subseção, intitulada Desafios da profissão docente na contemporaneidade: da formação inicial à continuada, aborda os conceitos essenciais que orientam este trabalho. Destaca-se a importância de contextos formativos adequados às demandas atuais da profissão docente, bem como a identificação das lacunas e dificuldades enfrentadas no contexto da escola pública diante das exigências relacionadas ao uso das tecnologias digitais em sala de aula e às políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores. Ainda nesta subseção, enfatiza-se a reflexão sobre os espaços de fala e escuta na escola pública: a realidade versus o idealizado. Nesse sentido, discute-se o papel da escola no desenvolvimento do trabalho docente e na aprendizagem dos alunos, assim como a constituição da identidade profissional do(a) professor(a).

Na segunda subseção, intitulada Tecnologias digitais: potencialidades, desafios e impactos pedagógicos, são abordados aspectos históricos das tecnologias digitais e suas possibilidades enquanto recursos de aprendizagem. Analisa-se a implementação dessas tecnologias na escola pública, considerando tanto suas potencialidades quanto fragilidades encontradas. Além disso, realiza-se uma reflexão sobre a importância de valorizar a escola pública e as produções docentes, com base em uma análise bibliográfica atual, especialmente à luz das transformações ocorridas no contexto pós-pandemia.

Por fim, o capítulo se encerra com a subseção Tecnobiografias: definições, metodologias, roteiros e aplicações pedagógicas, que conceitua o método das tecnobiografias e revisita pesquisas que utilizam esse tipo de narrativa. Nesse momento, destaca-se o papel das tecnobiografias enquanto metodologia, objeto de estudo e instrumento para a coleta e geração de dados em investigações que exploram as experiências docentes em sala de aula com o uso de tecnologias digitais e a construção de roteiros para a criação de tecnobiografias e seu potencial na pesquisa educacional.

Pode-se observar que todo este capítulo está estruturado da seguinte forma:

1. Contexto humano e formativo primeiro (2.1): para que o leitor compreenda quem são os professores, suas identidades, desafios e formação, baseando sua prática.

2. Ambientação tecnológica e prática pedagógica (2.2): depois, o foco se volta para as ferramentas e práticas, mostrando o “quê” e “como” das tecnologias digitais na educação.

3. Foco metodológico e analítico (2.3): por último, apresenta-se o método que permite analisar tudo isso na pesquisa realizada, dando base científica à sua análise e produto pedagógico.

Veja o quadro a seguir:

Quadro 1 - Estrutura do capítulo.

Ordem	Título do subtítulo	Contribuição para a pesquisa
2.1	Desafios da profissão docente na contemporaneidade: da formação inicial à continuada.	Contextualizar a formação, a identidade e os desafios da docência.
2.2	Tecnologias digitais e estudos sobre seu uso como práticas pedagógicas.	Apresentar o uso efetivo das tecnologias e necessidades formativas.
2.3	Tecnobiografias: definições, metodologia, roteiros e aplicações pedagógicas.	Sustentar a metodologia e a produção do produto pedagógico.

Fonte: Autora (2025).

A forma como o referencial teórico está organizado segue uma lógica que facilita a compreensão e estabelece uma progressão natural dos temas. Começa explorando os desafios atuais da profissão docente, especialmente relacionados à formação inicial e continuada, já que entender o perfil e as necessidades do professor é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. A partir daí, avança para a discussão sobre as tecnologias digitais e sua inserção nas práticas pedagógicas, apresentando as possibilidades, limitações e o contexto em que essas ferramentas são utilizadas — um passo importante para situar o leitor diante do cenário educacional atual.

Por fim, focaliza o estudo das tecnobiografias, que constituem o método central desta investigação, detalhando seu conceito, aplicação e relevância para analisar as experiências docentes com tecnologias. Essa trajetória do geral para o específico, aliada a uma ordem que respeita a cronologia do processo formativo e da incorporação tecnológica, ajuda a construir um embasamento teórico coerente e sólido, que dialoga diretamente com as perguntas e objetivos da pesquisa, preparando o terreno para os capítulos seguintes.

2.1 Desafios da profissão docente na contemporaneidade: da formação inicial à continuada

Falar sobre a profissão docente na contemporaneidade é um desafio complexo, pois envolve múltiplos aspectos, desde a construção da identidade profissional até as condições reais de trabalho. Inicialmente, destaca-se a formação do professor, que pode começar na licenciatura, ou no magistério, período em que o futuro docente inicia sua construção identitária por meio das aulas teóricas e estágios, processo fundamental para o desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

Além disso, é preciso considerar o papel da escola e o contexto em que o professor está inserido, onde frequentemente há uma discrepância entre o que foi aprendido na graduação e a prática cotidiana, especialmente diante das demandas tecnológicas e das limitações estruturais da escola pública, como a falta de recursos e infraestrutura adequados. Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que promovam a formação continuada e melhores condições de trabalho, possibilitando que o professor se atualize e enfrente os desafios pedagógicos, sociais e culturais do ambiente escolar contemporâneo.

Ainda assim, por mais complexo que seja se torna imperativo uma reflexão quanto à formação desse profissional desde a licenciatura até posterior a sua formação e exercício da docência, no que tange ao conhecimento ou não do uso de tecnologias digitais como prática pedagógica para utilização em sala de aula, já que esta é uma demanda atual. Para Garcia (1999), um professor para estar preparado para enfrentar os desafios diários da profissão precisa estar atualizado e isso só será possível se ele estiver sempre em busca de uma formação contínua.

Seguindo uma cronologia de forma simplificada, mas não menos reflexiva, vamos analisar como se constitui este professor e suas complexidades diárias no contexto escolar. Para isso, vamos partir de questões conceituais sobre sua identificação docente e formação inicial ainda na graduação, enquanto professor em formação. Seguindo uma breve análise sobre sua formação inicial e formação continuada, demandas da profissão, políticas públicas e o seu papel, sua identidade docente e o papel da escola no processo educacional.

2.1.1 Formação e a constituição da identidade docente: conceitos e paradigmas atuais

A identidade do docente é moldada por sua formação inicial e continuada, sendo construída desde a licenciatura, quando, durante a graduação, por meio de aulas teóricas e estágios, o futuro professor inicia seu desenvolvimento profissional. A formação inicial, nesse

contexto, corresponde à licenciatura, curso superior que habilita para a docência ao englobar o domínio do conteúdo e a formação pedagógica necessária para o exercício do ensino, constituindo-se como o primeiro passo para o desenvolvimento profissional docente e para a construção de uma identidade formativa que será aprofundada ao longo da carreira.

Segundo Libâneo (2013), a licenciatura é um processo formativo que articula conhecimentos teóricos, práticos e reflexivos, visando preparar professores críticos e aptos a atuar em contextos escolares diversos. Ela deve contemplar a apropriação dos conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de competências pedagógicas, incluindo a compreensão da realidade escolar e social onde o docente irá atuar.

Ainda, segundo Tardif (2014), a licenciatura representa um processo complexo que integra a formação acadêmica e a prática profissional, sendo a base inicial para a formação continuada do professor. É na licenciatura que o futuro professor constrói sua identidade profissional, tendo contato com teorias educacionais, políticas públicas e estratégias pedagógicas.

No caso desta pesquisa especificamente pode-se dizer que a formação inicial dos professores de línguas, tem um impacto significativo, na forma como esses profissionais desenvolvem suas habilidades pedagógicas e na maneira como se identificam com a profissão. Essa formação no princípio deve proporcionar não apenas conhecimento teórico, mas também práticas que integrem o uso de tecnologias digitais, preparando os professores para um cenário educacional cada vez mais digitalizado.

Para Aragão (2007), os cursos de formação profissional têm como objetivo possibilitar a aquisição de conhecimento específico pelos estudantes, bem como propiciar habilidades técnicas (de ‘saber-fazer’), mantendo a atenção na imprescindível constituição ou mudança de atitudes.

Segundo Silva (1993, p. 95) corroborando com a ideia sobre a formação inicial e a sua importância para a atuação docente, diz que:

O preparo acadêmico prévio recebido pelo professor, apresenta-se como um determinante de sua identidade, principalmente no que se refere ao corpo de conhecimentos, que serve de base ou ponto de partida para suas decisões pedagógicas (por que, o que, como, quando ensinar, etc.).

Isso significa que o conhecimento adquirido na formação inicial é fundamental para as decisões pedagógicas do professor, influenciando suas escolhas e práticas em sala de aula. Na literatura dentre os autores que pesquisam a formação inicial e continuada docente, podemos destacar Libâneo e Pimenta (1999) e Pimenta e Almeida (2009), ambos tratam tanto da percepção da academia sobre o conhecimento pedagógico, quanto ressaltam sobre como

deveriam ser os projetos pedagógicos das licenciaturas.

Libâneo e Pimenta (1999) destacam que os institutos, departamentos e cursos geralmente focam no desenvolvimento dos conteúdos específicos de suas áreas, negligenciando a docência como atividade profissional e, conseqüentemente, os conhecimentos pedagógicos essenciais para a mediação do ensino. Complementando essa visão, Pimenta e Almeida (2009) ressaltam que o projeto de formação docente deve garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, assegurando a qualidade da formação inicial e preparando os licenciados para a prática docente e a formação continuada. Assim, a integração dessas dimensões é fundamental para superar a fragmentação entre teoria e prática, promovendo uma formação docente mais consistente e alinhada às demandas profissionais.

Baseado nas falas dos autores é possível compreender a preocupação com relação a formação de professores para que sejam condizentes com a prática pedagógica na escola, e o que se espera destes profissionais no dia a dia da profissão docente, além de possíveis lacunas que podem haver quando não considerados os diversos aspectos de sua formação.

Contudo, o professor precisa agregar uma continuação na busca por uma formação complementar, que possa mantê-lo atualizado, uma formação continuada para que possa diariamente ir se construindo professor. Então se o professor não se define apenas durante a formação inicial, com os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação, como ele se constrói professor?

Para Geraldi,

[...] nós nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos. Seguramente, esse tipo de formação é consequência de um longo processo histórico de construção da identidade profissional do professor, que se mostra nos nossos cursos de formação. Certamente reconhecemos que desta forma nos formamos professores. (Geraldi, 2010, p. 82).

Para o autor, com a prática, as experiências dia após dia além da formação continuada podem construir um docente. A formação inicial oferece as bases teóricas e práticas da pedagogia e/ou licenciatura escolhida enquanto a formação continuada atualiza e aprofunda esses conhecimentos, permitindo que o docente se adapte às novas demandas educacionais e tecnológicas. Ela também é formada pela autopercepção e pela reflexão crítica sobre o próprio trabalho. Professores que constantemente refletem sobre suas práticas, desafios e sucessos tendem a desenvolver uma identidade profissional mais sólida e coerente. Esse processo reflexivo é essencial para o crescimento pessoal e profissional do docente.

Como Nóvoa (1992, p. 25) afirma, a formação contínua de professores deve

contemplar três pilares estratégicos: o desenvolvimento pessoal, o aprimoramento profissional e o fortalecimento institucional. O autor argumenta que é essencial investir no crescimento individual e reconhecer a importância dos conhecimentos construídos através da experiência, para compreender que a formação não se resume à acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas sim à reflexão crítica sobre práticas e à constante reconstrução da identidade pessoal. Não é algo solto, isolado, a licenciatura sozinha não é o suficiente, é preciso aprimoramento, aperfeiçoamento. Um estudo estruturado e contínuo, a formação de professores deve ser vista como um processo dinâmico e multifacetado.

Da mesma forma o autor Demo (2012), ressalta a importância tanto da formação inicial como da formação continuada, que a última seja permanente, reflexiva e crítica, quanto a sua prática docente, considerando o pensamento do autor em paralelo com o que esta pesquisa se propõe, consideramos que a troca de experiências entre professores, seja essencial para o desenvolvimento profissional, permitindo que eles aprendam uns com os outros e desenvolvam práticas inovadoras e assim fomentando o crescimento de ambos os envolvidos.

Ao analisarmos os autores Nóvoa e Demo, podemos considerar a relevância de uma formação inicial consistente tanto quanto a necessidade de uma qualificação progressiva, contínua, além de um trabalho colaborativo de troca. Troca essa que na escola, também deve existir entre professores e alunos, cada um contribuindo com seu papel e relevância, além de com seus colegas professores, o que enriquece conjuntamente sua formação enquanto profissional e pessoal. O aprimoramento profissional refere-se à aquisição e atualização de conhecimentos e habilidades pedagógicas e didáticas. Isso inclui participar de cursos, workshops, seminários e outras formas de desenvolvimento profissional formal.

No entanto, Nóvoa (1992) ressalta que a formação contínua não deve ser apenas a acumulação de cursos ou técnicas, mas deve envolver uma reflexão crítica sobre como esses novos conhecimentos podem ser integrados e aplicados na prática diária. A formação deve ser relevante e adaptada às necessidades específicas dos professores e das escolas onde atuam.

Com base em Pimenta e Almeida (2009, p. 27):

A formação de professores parte da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional.

É importante a percepção de que o professor não é uma “tábua rasa”, que ele se constrói com seus conhecimentos oriundos muitas vezes através da licenciatura e vão a partir daí juntando-se aos conhecimentos práticos adquiridos, suas vivências, experiências, trocas com outros professores, e sua busca pela sequência de estudos seja através de cursos de

aperfeiçoamento, seminários, palestras, entre outras forma que encontra para se manter atualizado, aprimorando seus conhecimentos de forma contínua e crescente.

Segundo artigo publicado no site Só Escola (2024), no Dicionário Aurélio, a palavra "professor" refere-se a um indivíduo que ensina, transmitindo conhecimentos e habilidades em contextos formais e informais. Enquanto que etimologicamente, "professor" deriva do latim "professor", que significa "aquele que professa", associando-se à ideia de compartilhar conhecimento de forma acessível e colaborativa. O mesmo artigo diz que os professores têm diversas responsabilidades, incluindo planejar aulas, avaliar alunos e oferecer suporte emocional, sendo a interação com os estudantes fundamental para um ambiente de aprendizado eficaz. Para atender as demandas nos diferentes níveis educacionais existem diferentes tipos de professores, especializados em diversas áreas da educação, desde a infância até o ensino superior. (Só Escola, 2024).

Ou seja, conforme descrito no artigo citado, o docente atua como um facilitador da aprendizagem, orientando e apoiando os alunos no processo de construção do conhecimento. Ele cria um ambiente propício ao aprendizado, utilizando metodologias e estratégias pedagógicas que engajem os alunos e promovam o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais.

Além de ensinar conteúdos, o docente desempenha o papel de “mediador de conflitos”. Ele ajuda os alunos a resolverem desentendimentos de maneira construtiva, promovendo um ambiente de respeito e cooperação dentro da sala de aula. A atuação como professor envolve uma dimensão ética e emocional, levando o profissional a refletir sobre suas intenções, valores e métodos de ensino. Sendo comum se questionar quanto sua formação, possíveis lacunas e se tem condições de atender a todas as demandas da profissão na contemporaneidade e sua própria prática pedagógica.

As suas experiências vivenciadas no cotidiano escolar também são cruciais para a construção de uma identidade docente. Cada interação com alunos, colegas e a comunidade escolar contribui para o desenvolvimento das crenças, valores e práticas do professor. A reflexão sobre essas experiências permite ao docente ajustar e melhorar continuamente sua prática pedagógica.

Nóvoa (1992), destaca a importância da reflexão crítica na formação contínua. O autor entende que os professores devem ser incentivados a refletir sobre suas próprias práticas, questionar métodos tradicionais e experimentar novas abordagens. Essa reflexão crítica é essencial para a constante reconstrução de sua identidade pessoal e profissional. Ao refletir

sobre suas experiências e práticas, os professores podem desenvolver uma compreensão mais profunda do seu papel e impacto na educação dos alunos.

O contexto sociocultural em que o docente está inserido desempenha um papel significativo na formação de sua identidade. As expectativas e valores da sociedade, bem como as políticas educacionais vigentes, influenciam as práticas e percepções dos professores sobre o seu papel e a sua missão educativa.

Como docente, dentre seus “papéis” estão: orientar os alunos, compartilhando conhecimento e promovendo condições propícias para o desenvolvimento intelectual e social de cada aluno que passa por nossas salas de aula. Nossa constituição identitária docente envolve valores como empatia, respeito, ética e comprometimento. A relevância desse tema está na formação de indivíduos capacitados e conscientes, que contribuirão para uma sociedade melhor.

Tardif (2002), destaca que a prática docente não é apenas a aplicação de conhecimentos teóricos aprendidos durante a formação inicial, mas uma construção social que evolui com o tempo. Ele enfatiza que essa prática é moldada pela interação constante entre os conhecimentos teóricos e as experiências cotidianas vivenciadas pelos professores na escola.

Para Tardif, 2002, p. 268:

Esses questionamentos sobre a maneira de ensinar, de entrar em relação com os outros, sobre os efeitos de suas ações e sobre os valores nos quais elas se apóiam exigem do professor uma grande disponibilidade afetiva e uma capacidade de discernir suas reações interiores portadoras de certezas sobre os fundamentos de sua ação. (Tardif, 2002, p. 268).

A citação de Tardif (2002, p. 268) ressalta que o exercício da docência exige do professor uma profunda reflexão sobre sua prática pedagógica, suas relações interpessoais, os efeitos de suas ações e os valores que as sustentam. Isso implica uma grande disponibilidade afetiva, ou seja, uma sensibilidade para lidar com as próprias emoções e as emoções dos outros, além da capacidade de discernir as reações internas que revelam as convicções que fundamentam suas decisões em sala de aula.

Em outras palavras, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como um sujeito que precisa compreender e avaliar continuamente suas motivações, atitudes e impactos, construindo assim uma prática consciente e ética. Essa dimensão subjetiva da profissão, destacada por Tardif, reforça a importância da formação docente que valorize a reflexão crítica e o autoconhecimento como elementos centrais para o desenvolvimento profissional e para a qualidade do ensino.

Professores são responsáveis por desenvolver nos alunos não apenas conhecimentos

específicos das disciplinas, mas também competências essenciais para a vida, como pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração. Eles preparam os alunos para enfrentar desafios futuros, tanto acadêmicos quanto profissionais.

Tão importante quanto o papel da escola, é a forma como o próprio docente se vê, como ele se identifica. A identidade docente está sempre em (re)construção, conforme Bezerra, A.L.N., & Bezerra, S. S. (2020),

A sociedade está se transformando todos os dias, e em todas as áreas do saber. O professor como mediador deve acompanhar as transformações que são feitas tanto no mundo, quanto no meio em que trabalha, na sala de aula ele deve perceber as oportunidades educativas, meios que possam desenvolver mais aprendizados com os alunos, e que muitas vezes, o profissional não está preparado para isso. (Bezerra, A.L.N., & Bezerra, S.S. 2020).

A citação de Bezerra e Bezerra (2020) explica que a sociedade passa por mudanças constantes em todos os campos do conhecimento, e cabe ao professor, como mediador, acompanhar essas transformações tanto dentro quanto fora da escola. Mais do que transmitir conteúdos, o docente precisa estar atento às novas oportunidades de aprendizagem, adaptando suas práticas para estimular o desenvolvimento dos alunos. No entanto, nem sempre ele se sente preparado para lidar com essas demandas, seja pela velocidade das mudanças, seja por limitações em sua formação ou nas condições de trabalho. Assim, o desafio do educador contemporâneo é buscar atualização contínua e sensibilidade para inovar, tornando-se um facilitador do aprendizado em um mundo em permanente transformação.

Cunha (2013), reforça que a formação docente precisa ser entendida como um processo contínuo que acompanha o professor ao longo de sua carreira, promovendo uma constante reflexão sobre a prática e a atualização profissional.

A atualização pelo viés desta pesquisa considera que, conforme os autores Bezerra (2020), Cunha (2013) e Nóvoa (1992) afirmam, a formação contínua também está intimamente ligada à identidade docente. A identidade profissional dos professores é moldada ao longo do tempo, através das experiências, interações e reflexões. Nóvoa argumenta que a formação contínua deve apoiar os professores na construção e reconstrução de sua identidade profissional, ajudando-os a se adaptarem às mudanças e desafios da educação contemporânea. Isso inclui reconhecer e valorizar as experiências e conhecimentos pré-existentes dos professores, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo e colaborativo.

De acordo com Pinto, Barreiro e Silveira (2009), as ações de formação continuada englobam diversas atividades como congressos, seminários, simpósios, encontros, jornadas, ciclos de falas, palestras, grupos de pesquisa e de estudos, projetos de pesquisa-ação,

workshops, cursos de extensão e aperfeiçoamento, realizados tanto no ambiente escolar quanto em instituições de ensino superior e outros espaços. Além dessas ações pontuais, também incluem cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu (mestrado e doutorado) e processos contínuos, com encontros regulares, que podem ocorrer dentro ou fora da escola. Cada uma dessas modalidades atende a necessidades e interesses diferentes dos professores, contribuindo para o suporte às práticas docentes e ao desenvolvimento profissional.

Pinto, Barreiro e Silveira (2009) defendem que a formação continuada eficaz requer uma abordagem diversificada e integrada, que contemple tanto eventos acadêmicos pontuais quanto processos formativos permanentes inseridos no cotidiano da escola. Ao proporcionar diferentes tipos de formação, essas ações atendem a várias necessidades dos professores, promovendo o desenvolvimento profissional contínuo e a melhoria das práticas pedagógicas.

De acordo com Pimenta (1999), é importante não se opor e desvalorizar o trabalho do professor, pois isso implica em considerá-lo apenas um reprodutor de conhecimento. É necessário investir mais na formação dos professores, uma vez que a sociedade atual demanda profissionais qualificados para atender às necessidades dos alunos, promovendo seu sucesso e a igualdade de conhecimentos.

Para Pimenta (1999), a formação continuada dos professores deve ser um processo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, permitindo a construção coletiva de saberes e a melhoria das práticas educativas. Portanto, é fundamental refletir cuidadosamente sobre a formação dos professores desde sua licenciatura até a formação complementar, pois disso depende sua identidade profissional.

2.1.2 Lacunas e desafios enfrentados pela escola pública

Corroborando com a ideia da importância de que haja formação continuada para os docentes, Ribeiro (2020), entende que a maioria dos professores sente necessidade de constante qualificação e busca novos conhecimentos para aprimorar sua prática docente. No entanto, muitos se sentem frustrados, pois, apesar de terem acesso a diversas perspectivas teóricas e metodologias de ensino, frequentemente enfrentam a falta de infraestrutura nas escolas que impede a aplicação dessas novas abordagens. Além disso, algumas formações continuadas não agregam valor à prática docente.

Além disso, a dificuldade em aplicar conhecimentos na prática, baixos salários, carga horária elevada e a falta de incentivos salariais e de carreira desmotivam os professores a participar de novos projetos e formações continuadas. Mesmo assim, os professores

continuam exigindo a implementação de políticas que valorizem a educação e garantam uma formação adequada, criticando o descompasso entre as demandas dos sistemas educacionais e as condições oferecidas para o trabalho docente. (Ribeiro, 2020)

A fala do autor Ribeiro (2020), destaca um cenário preocupante na educação, onde os professores, apesar de reconhecerem a importância e a necessidade de constante qualificação, enfrentam diversos obstáculos que dificultam a aplicação prática do conhecimento adquirido. O autor aponta duas principais frustrações dos docentes:

1. Acesso e Aplicação Prática: Muitos professores têm acesso a diversas perspectivas teóricas e metodologias de ensino através de programas de formação continuada. No entanto, a falta de infraestrutura nas escolas impede que essas novas abordagens sejam implementadas de maneira efetiva. Isso gera um sentimento de insatisfação, pois o conhecimento adquirido não se traduz em melhorias práticas na sala de aula.

2. Condições de Trabalho e Desmotivação: Além das dificuldades estruturais, os professores enfrentam baixos salários, cargas horárias elevadas e falta de incentivos para progressão na carreira. Essas condições contribuem para a desmotivação dos docentes em participar de novos projetos e programas de formação continuada.

Apesar dessas dificuldades, os professores continuam a lutar pela valorização da educação e por uma formação adequada e criticam o abismo existente entre as exigências dos sistemas educacionais e as condições reais oferecidas para que possam desempenhar seu trabalho de maneira efetiva. Essa crítica evidencia a necessidade de políticas educacionais que realmente atendam às demandas dos professores e proporcionem condições adequadas para a aplicação prática de novas metodologias de ensino, valorizando assim a educação e o desenvolvimento profissional dos docentes.

As observações de Ribeiro (2020), expõem um paradoxo na formação continuada dos professores: a busca incessante por qualificação é confrontada por barreiras estruturais e profissionais que dificultam a implementação efetiva dessas qualificações, levando a uma desmotivação generalizada entre os docentes.

Ainda que sejam diversos os desafios e considerações a serem feitas, no que tange ao que se espera do professor, o idealizado e sua realidade, é importante considerar a relevância de incluir a promoção de espaços de fala e escuta, onde possam refletir sobre suas práticas e compartilhar experiências. Isso contribui para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da qualidade do ensino.

A visibilidade do professor e o espaço de fala e escuta são aspectos cruciais para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria do ambiente educacional. Assim como

considerar a diversidade cultural e a inclusão na formação continuada, levando em conta diferentes contextos e necessidades dos professores. A existência de uma comunicação horizontal, baseada no diálogo, na construção do conhecimento e no empoderamento do indivíduo. Pode ser uma base sólida para discutir a necessidade do espaço de fala e escuta na formação docente. O que poderíamos chamar de empoderamento docente.

Gómez, (1998, p. 70), demonstra isso quando diz que o ensino nas sociedades contemporâneas ocorre predominantemente em instituições sociais especializadas para essa finalidade. A aprendizagem dos alunos ocorre em grupos sociais onde as interações físicas, afetivas e intelectuais são fundamentais para a vida do grupo e influenciam diretamente os processos de aprendizagem.

Para que os professores possam intervir e facilitar a reconstrução e transformação do pensamento e da ação dos alunos, é essencial que compreendam as múltiplas influências que ocorrem na complexa dinâmica da sala de aula, influenciando significativamente o que os estudantes aprendem e como aprendem.

Tratar das potencialidades, das possibilidades da escola pública, diz respeito às oportunidades e capacidades que existem para promover uma educação de qualidade nas escolas, abordar a importância de reconhecer e desenvolver o potencial dos alunos, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagem significativas.

Além disso, pode-se destacar a necessidade de implementar práticas pedagógicas eficazes e políticas educacionais adequadas, visando garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos os estudantes e professores. Isso envolve o uso de metodologias inovadoras, recursos educacionais adequados e a valorização dos profissionais da educação.

O uso das tecnologias digitais nas escolas brasileiras enfrenta diversas barreiras que comprometem sua efetiva integração ao processo pedagógico. Entre os principais obstáculos está a falta de infraestrutura adequada, especialmente no que tange à conectividade e à disponibilidade de equipamentos. Dados recentes indicam que muitas escolas públicas ainda não dispõem de internet com qualidade suficiente para suportar atividades digitais, o que limita o acesso dos estudantes a recursos educacionais online (BRASIL, 2024).

Além disso, a carência de dispositivos tecnológicos, como computadores e tablets, é um problema recorrente. Segundo levantamento da revista VEJA (2024), dados da tecnologia nas escolas, cerca de 79% dos professores da rede pública relatam que a indisponibilidade desses equipamentos dificulta a implementação de metodologias que utilizem tecnologias digitais. Essa limitação impacta diretamente a possibilidade de os alunos interagirem com

conteúdos multimídia e participarem de ambientes virtuais de aprendizagem.

Outro fator crucial refere-se à formação insuficiente dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias. Muitos educadores sentem-se despreparados para integrar recursos digitais em suas práticas, o que reduz o potencial transformador dessas ferramentas (FUNDAÇÃO LEMANN, 2025). A falta de capacitação contínua impede que os professores desenvolvam competências digitais e promovam o uso crítico e criativo da tecnologia em sala de aula.

Ainda, políticas recentes, como a proibição do uso de celulares nas escolas, têm gerado debates sobre os impactos dessa medida no acesso e uso da tecnologia pelos estudantes. Conforme apontado por TI INSIDE (2025), embora a intenção seja proteger a saúde mental dos alunos, a restrição pode ampliar desigualdades, uma vez que muitos estudantes dependem do celular como principal meio de acesso à internet e conteúdos educacionais.

Por fim, é importante destacar que a simples disponibilização de tecnologia não garante melhorias no aprendizado. É necessária uma integração estratégica da tecnologia ao currículo e às práticas pedagógicas, com planejamento e suporte adequados para que as ferramentas digitais sejam utilizadas de forma significativa (SILVA, 2025). Sem essa articulação, o uso da tecnologia pode se limitar a atividades superficiais, sem impacto real na qualidade da educação.

O quadro abaixo sintetiza as principais barreiras enfrentadas pelas escolas públicas brasileiras para o uso efetivo das tecnologias digitais, evidenciando a necessidade de políticas integradas que contemplem infraestrutura, formação e inclusão digital.

Quadro 2 - Barreiras tecnológicas.

Barreiras	Descrição	Dados/Fontes
Falta de conectividade adequada	Muitas escolas públicas não possuem internet para uso pedagógico, e entre as que têm, apenas uma parte conta com velocidade suficiente para as demandas educacionais. Essa limitação prejudica o uso efetivo das ferramentas digitais, mesmo quando há equipamentos disponíveis.	Cerca de 53 mil escolas sem internet para uso pedagógico; só 59% com velocidade adequada (Censo Escolar 2023; NIC.br).

(continua)

Quadro 2 - Barreiras tecnológicas.

(Continuação)

Barreiras	Descrição	Dados/Fontes
Escassez de equipamentos tecnológicos	A falta de computadores, tablets e outros dispositivos impede a implementação da educação tecnológica nas escolas. Isso dificulta o acesso dos alunos a plataformas digitais, laboratórios virtuais e recursos multimídia, essenciais para o ensino contemporâneo.	79% dos professores relatam falta de equipamentos (Pesquisa TIC Educação 2022; NIC.br)
Formação insuficiente dos professores	Muitos educadores sentem-se despreparados para integrar a tecnologia ao currículo e para abordar temas como cidadania digital. A falta de capacitação contínua limita o potencial pedagógico das tecnologias, reduzindo-as a meros aparatos sem impacto real na aprendizagem.	Relatos de insuficiência na formação docente (Fundação Lemann, 2025).
Restrições legais controversas	Políticas como a proibição do uso de celulares nas escolas (Lei nº 15.100/2025) geram debates sobre o acesso e uso consciente da tecnologia. Embora visem proteger a saúde mental dos estudantes, podem restringir o acesso à principal ferramenta digital para muitos alunos de baixa renda, ampliando desigualdades e dificultando metodologias pedagógicas inovadoras.	Discussões sobre proibição de celulares (TI Inside, 2025; Fundação Lemann, 2025).

(continua)

Quadro 2 - Barreiras tecnológicas.

(conclusão)

Barreiras	Descrição	Dados/Fontes
Integração pedagógica inadequada	A tecnologia deve estar alinhada aos objetivos educacionais para ser eficaz. Seu uso apenas para entretenimento ou distração não contribui para a aprendizagem. Exige-se planejamento, formação docente e recursos adequados para que as ferramentas digitais promovam engajamento e melhoria nos resultados escolares.	Necessidade de integração estratégica (Silva, 2025)

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em dados do Censo Escolar (2023-2024), Pesquisa TIC Educação (2022-2024), Fundação Lemann (2025) e outras fontes consultadas.

Em suma, as barreiras ao uso das tecnologias digitais nas escolas brasileiras envolvem questões estruturais, formativas, políticas e pedagógicas, que precisam ser enfrentadas de forma integrada para promover uma educação mais equitativa e alinhada às demandas do século XXI.

2.1.3 Políticas públicas para a formação continuada e para o uso das tecnologias

A formação continuada dos professores tem se consolidado como uma política pública essencial para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. Nas últimas décadas, diversas iniciativas governamentais, articuladas entre os níveis federal, estadual e municipal, vêm buscando garantir a atualização permanente dos docentes, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem está inserido em um contexto social e tecnológico em constante transformação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu a formação continuada como direito do professor e instrumento de valorização da carreira, atribuindo aos sistemas de ensino a responsabilidade pela oferta desses programas. Além disso, programas federais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF/FUNDEB) e a Rede Universidade Aberta do Brasil (UAB) têm ampliado o acesso à formação, inclusive na modalidade a distância.

Apesar dos avanços, desafios persistem, como a precariedade das condições de trabalho, a sobrecarga dos docentes e a necessidade de articular teoria e prática de forma

efetiva. Assim, o panorama das políticas brasileiras para a formação docente revela um cenário dinâmico, com múltiplas iniciativas e a busca contínua por estratégias que promovam o desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada

Pode-se dizer que a formação continuada é o processo de aprendizagem e desenvolvimento contínuo ao longo da vida profissional, com o objetivo de atualizar conhecimentos e habilidades. Aspectos esses, que são importantes para garantir uma educação de qualidade e efetiva para os alunos. E muitas vezes, é o momento de preencher as lacunas da formação inicial, e assim buscar uma melhoria no desempenho de suas aulas, aprimorando com conhecimentos atualizados.

A citação de Geraldi (2010), aborda o processo de formação docente como um longo e contínuo desenvolvimento pessoal e profissional. Ele destaca que ao longo dos anos de estudo e prática pedagógica, os professores adquirem conhecimentos que os transformam e moldam suas identidades. A formação docente não se resume apenas à aquisição de habilidades técnicas, mas também à incorporação de valores, reflexões críticas e experiências que são essenciais para a construção de uma identidade profissional.

Geraldi, reconhece que esse tipo de formação é resultado de um processo histórico complexo, refletido nos cursos de formação de professores. Ele enfatiza a importância de reconhecer e valorizar esse processo como fundamental para a educação e para a própria evolução do indivíduo. Ao afirmar que "desta forma nós formamos professores", ele ressalta a responsabilidade compartilhada entre os sistemas educacionais, as instituições formadoras e os próprios professores na construção de uma educação de qualidade e na formação de profissionais comprometidos e capacitados.

Gatti (2008), enfatiza que a formação continuada não é apenas desejável, mas absolutamente essencial. Os professores precisam estar preparados para adaptar-se a essas mudanças e incorporar novos conhecimentos e técnicas em sua prática diária. A sociedade e o campo do conhecimento estão em constante evolução. Novas tecnologias, métodos pedagógicos e descobertas científicas surgem continuamente, alterando o panorama educacional e as demandas sobre os professores. Para manter a qualidade da educação e atender às novas demandas, os professores devem participar de programas de formação contínua. Isso lhes permite adquirir novas competências, atualizar seus conhecimentos e aprimorar suas práticas pedagógicas.

Contudo, o Estado ainda que devesse, nem sempre oferece uma variedade de programas e ações de formação continuada, como cursos de atualização, especialização, oficinas pedagógicas, seminários e congressos. Essas atividades deveriam ser planejadas para atender tanto às demandas emergentes quanto às necessidades estruturais do sistema educacional. A formação continuada deveria ser promovida em um regime de colaboração entre União, estados e municípios. Isso significa que essas esferas de governo deveriam trabalhar juntas para desenvolver e implementar programas de formação que atendam às necessidades específicas de cada região e contexto escolar.

É fundamental compreender o contexto da escola pública e sua dinâmica como uma base para entender os desafios complexos que os professores enfrentam na contemporaneidade, permitindo uma análise crítica e a busca por soluções e estratégias que possam contribuir para a melhoria das condições de trabalho e prática docente.

Esteve, 1995, p. 100, afirma que, a demanda sobre os professores tem crescido significativamente, exigindo que assumam cada vez mais responsabilidades. Hoje, espera-se que o papel do professor vá além do simples domínio do conteúdo acadêmico. Além de conhecer a matéria que ensina, é solicitado que atue como facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, além de ensinar, cuide do bem-estar psicológico e emocional dos alunos, promova a integração social e aborda questões de educação sexual, entre outros aspectos. A isso pode-se adicionar a atenção necessária aos alunos com necessidades especiais integradas na turma.

O fortalecimento institucional envolve criar um ambiente escolar e educacional que suporte e valorize o desenvolvimento contínuo dos professores. Isso pode incluir a implementação de políticas que promovam a colaboração entre professores, o compartilhamento de boas práticas, a mentoria e o suporte administrativo. As instituições de ensino devem proporcionar recursos e oportunidades para que os professores se engajem em atividades de desenvolvimento profissional e criem uma cultura de aprendizado contínuo.

A resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu artigo 13º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelece as responsabilidades dos professores, destacando o Inciso III, que diz respeito à responsabilidade de garantir o progresso dos alunos no processo de aprendizagem. Além disso, o § 1º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determina que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios devem colaborar para promover a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais da educação. Com o objetivo de garantir que eles estejam sempre atualizados e capacitados para promover a aprendizagem dos alunos. Além disso, ressalta a importância da colaboração

entre os diferentes níveis governamentais na promoção dessa formação. (BRASIL, 2020)

A responsabilidade pela formação continuada de professores é compartilhada entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração. Quanto ao financiamento, geralmente é realizado por meio de recursos públicos destinados à educação, provenientes dos orçamentos dos órgãos responsáveis pela educação nos diferentes níveis governamentais.

De acordo com Jung (2022), "além de uma necessidade, o processo de educação de professores(as) em serviço é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394/96), onde fica estabelecido que a formação continuada deva ser promovida pelos sistemas de ensino, em suas diferentes esferas – municipal, estadual e federal – em regime de colaboração. Trata-se de uma estratégia prevista para que a União, os estados e municípios se organizem para solucionar problemas comuns ou estimular e apoiar a implementação de políticas que promovam o desenvolvimento de docentes brasileiros(as)."

A responsabilidade do Estado na formação continuada de professores é fundamental para garantir uma educação de qualidade. Essa responsabilidade envolve não apenas a oferta de programas de formação, mas também o compromisso com a valorização profissional, a infraestrutura adequada e a colaboração intergovernamental. É um investimento essencial no desenvolvimento humano e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias digitais transformou profundamente a maneira como o conhecimento é produzido, compartilhado e construído. No campo da educação, essa revolução tecnológica trouxe grandes oportunidades para ampliar o acesso à informação, diversificar as práticas pedagógicas e promover o aprendizado colaborativo. No entanto, para que essas potencialidades se concretizem, é fundamental que os professores estejam preparados para integrar as tecnologias digitais em suas práticas de ensino de forma crítica e reflexiva.

Reconhecendo essa necessidade, o Brasil tem desenvolvido diversas políticas públicas voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação, buscando garantir que os docentes possam se atualizar e aprimorar suas competências ao longo de toda a carreira. Essas políticas também têm enfatizado a incorporação das tecnologias digitais na formação docente, entendendo que o uso pedagógico das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) deve ir além do domínio técnico, envolvendo a reflexão sobre as possibilidades e desafios que essas ferramentas apresentam para a aprendizagem.

No entanto, apesar dos avanços normativos e das iniciativas governamentais, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles,

destacam-se as desigualdades regionais, a insuficiência de infraestrutura tecnológica, a sobrecarga de trabalho dos professores e a necessidade de articular formação, recursos e suporte institucional de forma integrada e contínua.

No Rio Grande do Sul, essas questões também são evidentes, embora o estado tenha buscado desenvolver programas específicos que dialoguem com as demandas locais, promovendo parcerias entre a Secretaria Estadual de Educação, universidades e instituições de pesquisa. Essas ações visam fortalecer a formação continuada e ampliar o uso pedagógico das tecnologias digitais, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação pública.

No entanto, apesar do crescimento quantitativo dessas iniciativas, estudos indicam que a qualidade e a efetividade da formação continuada ainda enfrentam obstáculos (Silva, 2019; Oliveira & Souza, 2021). Muitos programas ainda seguem modelos tradicionais, centrados na transmissão de conteúdos, com pouca articulação entre teoria e prática, o que limita o impacto na rotina escolar e no desenvolvimento profissional do professor (Pereira, 2020).

Além disso, a sobrecarga de trabalho, a precariedade das condições laborais e a insuficiência de infraestrutura tecnológica dificultam a incorporação efetiva das tecnologias digitais no cotidiano pedagógico (Bezerra & Bezerra, 2020). A formação docente, portanto, precisa superar essas barreiras para que o professor possa atuar como mediador crítico e inovador, aproveitando as potencialidades das TIC para ampliar as oportunidades de aprendizagem (Mendes, 2018).

O quadro a seguir sintetiza o panorama nacional e regional das políticas públicas relacionadas à formação continuada e à incorporação das tecnologias digitais na educação, destacando os principais avanços, desafios e impactos na prática docente.

Quadro 3 - Panorama das políticas públicas.

Aspecto	Descrição Nacional	Contexto no Rio Grande do Sul
Panorama das políticas brasileiras de formação docente	A formação continuada é reconhecida como política pública desde a LDB (Lei nº 9.394/1996), que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade pela oferta de programas de formação continuada (Santos, 2011; BRASIL, 1996). O FUNDEF/FUNDEB foi um instrumento financeiro importante para viabilizar essas ações (Santos, 2011). A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (RNPDE) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) são exemplos de iniciativas que articulam formação presencial e a distância, ampliando o acesso (Gatti, 2008; BRASIL, 2012).	O RS tem investido em parcerias entre a Secretaria Estadual de Educação e universidades públicas para oferta de formação continuada, incluindo cursos de pós-graduação e programas de capacitação via UAB. Projetos locais buscam integrar formação continuada com demandas específicas das escolas gaúchas (CEED/RS, 2023).

(continua)

Quadro 3 - Panorama das políticas públicas.

(conclusão)

Aspecto	Descrição Nacional	Contexto no Rio Grande do Sul
Políticas voltadas à incorporação de tecnologias digitais na formação	A legislação recente e programas federais têm incentivado o uso de tecnologias digitais na formação docente, com destaque para a modalidade a distância e uso de ambientes virtuais de aprendizagem (BRASIL, 2012; Gatti, 2008). Políticas enfatizam a necessidade de formação crítica e reflexiva para uso pedagógico das TIC, não apenas técnico (Santos, 2011). A Rede UAB oferece cursos específicos para capacitação em tecnologias educacionais.	No RS, a Secretaria da Educação promove capacitações para uso de tecnologias digitais, com foco em formação continuada. Projetos como o “RS Digital na Escola” visam ampliar o acesso e a integração das TIC no cotidiano escolar, alinhados às políticas federais (SEDUC-RS, 2024).
Impactos e desafios dessas políticas na prática docente	Apesar dos avanços normativos e financeiros, persistem desafios como a precariedade das condições de trabalho, sobrecarga dos professores, insuficiência de infraestrutura e desigualdade regional (Santos, 2011; Dias, 2007). A formação continuada muitas vezes é percebida como atividade extra e pouco valorizada (BRASIL, 1996). A efetividade depende da articulação entre políticas, recursos e suporte institucional (Gatti, 2008).	No RS, os desafios incluem a necessidade de ampliar a formação para professores em zonas rurais e periferias urbanas, além de garantir infraestrutura adequada. A continuidade e a qualidade da formação são pontos críticos apontados por estudos locais (CEED/RS, 2023).

Fonte: Elaborado pela autora (2025), com base em dados da LDB (1996), Gatti (2008), Santos (2011), Dias (2007), MEC/BRASIL (2012), CEED/RS (2023) e SEDUC-RS (2024).

A análise do panorama nacional e regional evidencia que, embora existam políticas públicas estruturadas para a formação continuada dos professores e para a incorporação das tecnologias digitais na educação, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que essas iniciativas se traduzam em mudanças efetivas na prática pedagógica. Os avanços normativos e os programas implementados demonstram a preocupação dos gestores públicos em qualificar o corpo docente e promover o uso consciente e crítico das tecnologias.

Entretanto, os desafios relacionados à infraestrutura, à desigualdade de acesso, à capacitação contínua e à articulação entre diferentes esferas de governo continuam a limitar o alcance e a efetividade dessas políticas. No caso do Rio Grande do Sul, apesar dos esforços locais para adaptar as ações às necessidades específicas da rede estadual, questões como a formação para áreas rurais e a manutenção dos recursos tecnológicos ainda demandam atenção prioritária.

O panorama regional das políticas públicas para formação continuada no Brasil revela esforços de estados e municípios em alinhar suas ações às diretrizes nacionais, enfrentando, contudo, desafios específicos decorrentes das desigualdades socioeconômicas e da diversidade das redes de ensino (Santos, 2011; Bragança; Perez, 2025).

A articulação entre secretarias de educação, instituições de ensino superior e demais órgãos é fundamental para garantir a continuidade e a contextualização dos processos formativos, especialmente nas regiões mais vulneráveis (MEC, 2009; Oliveira, 2024).

O impacto dessas políticas na prática docente depende da capacidade de integrar recursos, formação e suporte institucional, promovendo ambientes escolares mais inclusivos, tecnológicos e voltados para a qualidade da educação (BRASIL, 2019; ANPAE, 2011). Assim, a efetividade das políticas públicas está diretamente relacionada à articulação interinstitucional e à adaptação às realidades locais, buscando superar as desigualdades e fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores.

Assim, para que as políticas públicas cumpram seu papel transformador, é fundamental que sejam acompanhadas de investimentos consistentes, planejamento integrado e suporte permanente aos professores. Somente dessa forma será possível garantir uma educação de qualidade, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI, na qual as tecnologias digitais sejam aliadas efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

2.1.4 O papel da escola e as demandas da contemporaneidade

A escola contemporânea assume um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, autônomos e socialmente responsáveis, indo além da mera transmissão de conteúdo. Conforme destacado, a escola deve preparar o aluno para ser protagonista de sua trajetória, respeitando as diferenças e promovendo a inclusão social, além de oferecer meios para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas (Rodrigues, 2020; Sponte, 2022).

A função da escola inclui formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, aptos para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, em consonância com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Para isso, a escola precisa se adaptar às transformações sociais, culturais e tecnológicas da contemporaneidade, superando modelos tradicionais e reprodutivistas que já não atendem às demandas atuais (Santos; Prestes; Vale, 2006 apud Rodrigues, 2020).

A contemporaneidade influencia as práticas pedagógicas dos professores devido às mudanças sociais, tecnológicas e culturais que impactam a forma como os alunos aprendem e se relacionam com o conhecimento. Os professores precisam se adaptar a essas transformações para garantir uma educação relevante e significativa.

Explorar a relação entre as exigências contemporâneas e o desenvolvimento

profissional dos(as) professores(as) pode proporcionar contribuições valiosas para discussões futuras sobre as possibilidades na formação docente. A formação continuada dos professores é essencial para que possam enfrentar as novas exigências educacionais e integrar as inovações tecnológicas de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas (Pimenta, 1999). Além disso, a formação dos professores deve ser entendida como um processo contínuo que inclui tanto a formação inicial quanto a formação ao longo da carreira, visando responder às demandas contemporâneas e promover o desenvolvimento profissional (Nóvoa, 1992).

Há algumas demandas da profissão docente, as quais não há como evitar. O professor na contemporaneidade enfrenta desafios complexos que vão além do domínio do conteúdo. É necessário que o docente desenvolva habilidades para mediar aprendizagens em contextos diversificados, utilizando recursos tecnológicos e promovendo o pensamento crítico dos alunos (Certus, 2024; FURB, 2020). Além disso, a profissão exige uma grande disponibilidade afetiva e capacidade de reflexão sobre suas próprias práticas e valores, conforme enfatizado por Tardif (2002), para que possa atuar como agente transformador da realidade social (Tardif, 2002 apud FURB, 2020). O professor deve lidar com as demandas de inclusão, diversidade cultural e socioeconômica, articulando teoria e prática pedagógica para promover aprendizagens significativas (Meu Artigo, 2021).

Entretanto, precisa-se ponderar que da mesma forma que o professor tem um “papel” fundamental na escola, a escola também tem o seu “papel” a cumprir, conforme Libâneo (2002), a escola pública deve atuar como um ambiente de democratização do conhecimento, proporcionando a todos os alunos, independentemente de sua origem social, o acesso aos saberes necessários para compreender e transformar a realidade. Segundo Saviani (2005), a escola é um espaço essencial para a aquisição do conhecimento estruturado e possui a função social de assegurar a formação de todos os indivíduos, capacitando-os para o pleno exercício da cidadania.

A escola torna-se então uma instituição fundamental que impacta diretamente tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. Valorizando e fortalecendo a função da escola, podemos promover uma educação de qualidade que contribua para o crescimento individual e coletivo, formando cidadãos preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

A escola fornece o ambiente prático onde os professores podem aplicá-los durante sua formação inicial e continuada. É onde eles experimentam diferentes métodos pedagógicos, ajustam suas abordagens conforme necessário e recebem retornos direto de seus alunos. Este

ciclo contínuo de prática e reflexão é essencial para o aperfeiçoamento das habilidades pedagógicas dos docentes. Por isso, os momentos de estágios e participações em programas de extensão ou outros que forem oferecidos aos futuros professores são de grande valia para sua prática pedagógica.

Instituições escolares que frequentemente facilitem a colaboração entre professores, permitindo o compartilhamento de boas práticas, a co-criação de materiais didáticos e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, agregam de forma colaborativa e assim promovem um ambiente de aprendizado contínuo, onde os professores podem se apoiar mutuamente e aprimorar suas práticas.

A escola é o espaço privilegiado onde se dá a prática docente e o desenvolvimento profissional dos professores. Para que isso ocorra de forma efetiva, é fundamental que a instituição escolar ofereça condições adequadas, como infraestrutura tecnológica, formação continuada e um ambiente colaborativo entre os profissionais da educação (BRASIL, 2019; MEC, 2019). A escola deve superar o isolamento e promover a interação entre professores, alunos e famílias, formando uma comunidade educativa que valorize a troca de experiências e o diálogo constante (Certus, 2024; Sponte, 2022). A organização do espaço físico e pedagógico, com metodologias inovadoras e ambientes que favoreçam a participação ativa dos estudantes, contribui para o desenvolvimento do trabalho docente e para a melhoria da qualidade do ensino (Meu Artigo, 2021).

É responsabilidade do Estado garantir a infraestrutura e os recursos necessários para a realização da formação continuada. Isso inclui desde o suporte financeiro até a disponibilização de materiais didáticos, tecnologias e espaços apropriados para a formação dos professores. Porém, tem sido um desafio lidar com as limitações, principalmente nas escolas públicas, mas apesar disso, existem algumas estratégias que podem ser adotadas, como buscar recursos gratuitos disponíveis online, utilizar metodologias criativas e participativas, promover parcerias com outras instituições e envolver os alunos na busca por soluções.

Entende-se que a escola pública tem a responsabilidade de atender todas as crianças e jovens, independentemente de sua classe social, e deve trabalhar para assegurar que todos tenham iguais oportunidades de aprendizagem (Arroyo, 2000).

Candau (2000) acredita que a escola pública desempenha um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e democrática, pois nela se promove a inclusão e igualdade de oportunidades para todos os estudantes. Isso significa que a escola pública

deveria oferecer a todos, independentemente de sua origem social ou econômica, acesso a uma educação, fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Importante enfatizar a necessidade de mudanças tanto nas condições de algumas escolas públicas, nas políticas públicas que nem sempre viabilizam a educação como deveria ser, mas também uma prática pedagógica diferenciada, destacando que o sucesso educativo depende principalmente da ação do professor dentro da sala de aula e do que ele tem à disposição, ou seja, não apenas estrutura ou condições materiais, como apoio, incentivo, espaço.

Os espaços de fala e escuta na escola pública são fundamentais para o desenvolvimento de uma educação democrática e participativa. Estes espaços são onde professores, alunos e a comunidade escolar podem expressar suas ideias, preocupações e sugestões, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e eficiente. No entanto, há uma disparidade significativa entre a realidade observada nas escolas públicas e o idealizado nos discursos pedagógicos e nas políticas educacionais.

A comunicação é inerente ao ser humano, as escolas precisam dialogar com seu todo, ouvir e permitir que haja espaços de fala, das quais possam surgir grandes contribuições na dinâmica da sala de aula. Afinal de contas, quem não quer ser ouvido? Quem não gosta de poder falar o que sente, vê, pensa?

Freire, 1987, p. 39, salienta que

(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem. (Freire, 1987, p. 39).

Freire (1987), destaca a ideia de que o papel do educador não se resume mais simplesmente a transmitir conhecimento de forma autoritária. Em vez disso, ele enfatiza que o educador e o educando estão envolvidos em um processo de aprendizagem mútua através do diálogo. Enquanto o educador ensina, ele próprio está aprendendo com o educando, e vice-versa. Essa relação de diálogo e troca de experiências entre ambos os envolvidos no processo educativo permite que ambos se desenvolvam e cresçam juntos. O autor também critica o uso de "argumentos de autoridade" que limitam essa troca, favorecendo uma abordagem mais democrática e participativa no processo de educação.

É fundamental que haja diálogos e comunicação na escola pública, explorando a relevância da escola no desenvolvimento do professor e na aprendizagem dos alunos, além das tecnologias digitais como ferramentas de ensino. É fundamental entender qual o papel da

escola no desenvolvimento das aprendizagens, quem é esse docente, como ele se identifica, como é sua relação, se houver, com uso de tecnologias digitais.

Pensando nisso, acreditamos ser interessante o pensamento de Freire (1980, p. 42),

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (Freire, 1980, p. 42).

O autor expressa justamente que o diálogo é essencial, porque é através dele que as pessoas se encontram e se entendem, utilizando as palavras para dar sentido ao mundo ao seu redor. Quando as pessoas falam e interagem, elas não apenas se comunicam, mas também transformam o mundo e seu próprio significado como seres humanos. Assim, o diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas uma necessidade profunda para que as pessoas encontrem sentido e se realizem como seres humanos.

Sem comunicação, sem diálogo, é impossível pensarmos em educação, convivência, ensino e aprendizagem, processos inerentes a rotina de qualquer professor, e não é apenas o professor que precisa ser um ouvinte de seus alunos, ele também necessita ser ouvinte de seus colegas professores, ele quer e precisa ter seu espaço de fala e escuta respeitado. O processo de troca, pode ser enriquecedor tanto para alunos quanto para professores.

A escola é feita por e para pessoas, o trabalho do professor depende disso, a aprendizagem do aluno da mesma forma. Por indivíduos e não apenas prédios, o material humano existente ali, é preponderante para o desenvolvimento e cumprimento de seu papel, no qual inicia com uma comunicação assertiva, realizando seu papel social, tanto quanto o educacional, no qual envolvem as aprendizagens e os saberes, a troca de conhecimento.

Muitas escolas públicas enfrentam desafios estruturais que dificultam a criação de espaços apropriados para diálogos significativos. A carência de salas adequadas, a superlotação e a falta de tempo devido à carga horária extensa dos professores são barreiras frequentes. Gatti (2008), observa que a falta de condições adequadas de trabalho, como infraestrutura precária e recursos escassos, impede que os professores possam dedicar tempo e espaço para a troca de experiências e o diálogo com seus pares e alunos.

A hierarquia presente no ambiente escolar pode limitar a efetividade dos espaços de fala e escuta. Em muitas instituições, a centralização do poder nas mãos da direção escolar pode inibir a participação ativa dos professores e alunos nas decisões escolares. Segundo Freire (1996), a educação libertadora deve ser um ato de coragem e não de medo; deve ser uma ação que incite a prática da liberdade e não a prática da opressão.

A cultura institucional de muitas escolas públicas não valoriza suficientemente a participação democrática. Há uma tendência de manter práticas tradicionais e autoritárias que não promovem a escuta ativa e a valorização das vozes de todos os membros da comunidade escolar. Libâneo (2013), destaca que para que a escola seja um espaço de construção de conhecimento e desenvolvimento humano, é necessário que haja uma mudança na cultura escolar, promovendo a participação e a autonomia de todos os envolvidos no processo educativo. O autor sublinha a visão de que a escola deve ir além da simples transmissão de conteúdos acadêmicos, atuando como um ambiente integral de formação humana.

Todas essas questões tratam da divergência que há entre o que se espera da escola e o que realmente, têm-se à disposição, o idealizado. O ideal é que a escola pública seja um ambiente democrático, onde todos os membros da comunidade escolar possam participar ativamente das decisões e expressar suas opiniões livremente. Saviani (2008), afirma que a escola deve ser um espaço democrático de participação coletiva, onde todos possam contribuir para a construção do conhecimento e para a melhoria das práticas educativas.

Os alunos devem ser incentivados a participar ativamente dos processos decisórios da escola, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e representativo de suas necessidades e expectativas. Tardif (2002), ressalta que a participação ativa dos alunos nos processos educacionais é fundamental para a construção de uma educação que valorize a autonomia e a responsabilidade.

Contudo, a discrepância entre a realidade e o idealizado nos espaços da escola pública, evidencia a necessidade de mudanças significativas na cultura e na estrutura das instituições educacionais. Para que esses espaços se tornem efetivamente democráticos e inclusivos, é essencial investir na formação continuada dos professores, promover a participação ativa dos alunos e garantir condições adequadas de trabalho e recursos. Somente assim, será possível construir uma escola pública que valorize a voz de todos e contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Essa contextualização oferece uma visão ampla dos desafios e oportunidades relacionados à formação e desenvolvimento profissional dos professores de línguas, destacando a importância das tecnologias digitais e da formação continuada, algo tão importante e fortalecido durante a pandemia covid-19, e que se evidenciou posteriormente e permanece atual.

Além disso, é importante buscar apoio e compartilhar experiências com outros professores para encontrar alternativas viáveis. Por isso a relevância dessa pesquisa para

fomentar essa exposição do que é possível fazer através de relatos de seus pares que atuam em condições similares às suas no dia a dia, um reflexo do que é possível ainda que em condições adversas.

Saviani (2008) enfatiza que a escola tem uma responsabilidade social, não apenas educacional. Esta função vai além da instrução básica, incorporando um papel vital na sociedade. Assim como para Pimenta (1999), o professor é descrito como um mediador, alguém que facilita e guia o processo de aprendizagem. O papel do professor não é apenas transmitir conhecimento, mas também ajudar os alunos a compreender e internalizar o conteúdo.

Nesse pensamento podemos compreender que a escola é também um local onde os professores deveriam ter acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional, como workshops, seminários e cursos de atualização. A formação continuada é crucial para que os professores se mantenham atualizados com as novas metodologias de ensino, tecnologias educacionais e tendências pedagógicas, garantindo que eles possam oferecer uma educação de qualidade.

Ao pensar na escola e no seu papel na sociedade, concordamos com Young (2007, p. 1288), quando diz que as escolas são “[...] instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento [...]”, um conhecimento específico, que não seria ensinado em outro espaço a não ser na escola. A escola é sim um local de aprendizagens, trocas, conhecimento, mas a questão é que não se faz uma escola apenas com estrutura física, livros e saberes, há práticas, vivências, valores que são tão ou mais importantes para a vida quanto qualquer outra. é o momento de construção de habilidades, competências, de seres humanos, é um processo educacional, mas também social. Como Young ratifica, “[...] alguns tipos de conhecimento são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar”. (Young, 2007, p. 1293).

Para que os professores possam intervir e facilitar a reconstrução e transformação do pensamento e da ação dos alunos, é essencial que compreendam as múltiplas influências que ocorrem na complexa dinâmica da sala de aula, influenciando significativamente o que os estudantes aprendem e como aprendem.

A escola sendo um organismo vivo, está em movimento, e é necessário que os envolvidos no processo educacional, interajam de forma a evoluírem juntos. Na educação contemporânea, a aprendizagem do aluno é entendida como um processo ativo e

contextualizado, no qual o professor atua como mediador, facilitando a construção do conhecimento por meio do diálogo, da problematização e da reflexão crítica (Silva e Kayser 2015, FURB 2020; Certus, 2024).

O professor deve criar oportunidades para que os estudantes apliquem o conhecimento em situações reais, desenvolvendo habilidades socioemocionais e cognitivas que os preparem para os desafios da vida e do trabalho (Certus, 2024). A mediação pedagógica exige do docente sensibilidade para reconhecer as necessidades individuais dos alunos, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças, além de utilizar recursos tecnológicos como ferramentas para ampliar as possibilidades de aprendizagem (Lo Bianco, 2021; Sponte, 2022).

Essas perspectivas mostram que a escola e o professor na contemporaneidade precisam estar em constante diálogo com as transformações sociais, tecnológicas e culturais, atuando de forma integrada para promover uma educação que forme cidadãos críticos, participativos e preparados para os desafios do mundo atual.

2.2 Tecnologias digitais: potencialidades, desafios e impactos pedagógicos

Ao discutir a implementação de tecnologias digitais na escola pública, é possível identificarmos tanto suas potencialidades e possibilidades quanto seus desafios, é fundamental abordar proposições que enfatizem a capacidade de transformação, adaptação e aplicação de novas abordagens: sejam no que tange ao uso de recursos tecnológicos digitais, ferramentas, plataformas, abordagens diferenciadas que de alguma forma possa facilitar os processos de ensino e aprendizagem, tornando o dia a dia na escola algo significativo, onde o aluno “aprende” algo relevante para sua vida, e aplicável, em que o conhecimento adquirido na escola faça sentido.

Interessante como uma reflexão acerca da importância de enaltecer a escola pública, suas produções, seus docentes pode vir a ser um norteador aos demais professores, um processo que circunda desde uma auto análise quanto às suas próprias expectativas e/ou dificuldades quanto ao uso de tecnologias digitais em sala de aula como da forma como isso é visto pela comunidade escolar, e seus resultados na aprendizagem dos alunos.

2.2.1 Tecnologias digitais como recursos pedagógicos

Para Silva e Lopes (2024, p. 2), “A interatividade proporcionada pelas tecnologias digitais possibilita novas formas de construção de sentidos a partir, por exemplo, do uso de hipertextos e multimodalidade”. Assim como Flores e Freitas (2020) entendem que a

educação escolar não pode continuar priorizando apenas o aprendizado tradicional de leitura e escrita impresso, mas considerar e valorizar também, as linguagens do cotidiano.

Ou seja, podemos entender que letramento digital, seria, ler, entender, interpretar e utilizar as tecnologias digitais, nesse caso, poderíamos nos considerar letrados digitalmente. Pensando na realidade da escola, nenhum destes autores mencionados anteriormente acredita que a tecnologia irá substituir o professor, o computador, por exemplo, é apenas uma máquina, mas que é importante que este professor aprenda a operar essas máquinas, as ferramentas tecnológicas

O que queremos mostrar é que o computador não vai, por si só, modificar a concepção de aprendizagem das escolas, uma vez que ele pode ser usado para lidar com diversas situações. E é aí que está uma das vantagens de se usar o computador em sala de aula. Cada momento da situação de aprendizagem requer uma estratégia diferente, e o computador pode ser útil em várias ocasiões, bastando para isso que o professor planeje atividades, mais dirigidas, ou menos, conforme o momento. (Coscarelli e Ribeiro, 2005, p. 27)

Podemos perceber até aqui que há entre os autores, pesquisadores, uma concordância na importância desse letramento digital, de utilizar as tecnologias em prol da aprendizagem e das dificuldades enfrentadas pelos professores para conseguir alcançar êxito nesse processo.

Demo (2019) afirma que a contribuição das ferramentas da “Web” é válida na medida em que promove a aprendizagem, enfatizando que a pedagogia deve preceder a tecnologia. De acordo com o autor, podemos entender que a inserção das tecnologias nos processos educativos requer um novo fazer pedagógico que amplie o processo de ensino potencializando o aprendizado. Este é um desafio para os educadores: utilizar a internet de forma que contribua para a construção significativa do conhecimento.

Já o autor Moran 2015, em diversas obras e artigos, também explora as metodologias ativas, destacando o papel das novas tecnologias na educação. Em "A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá (2006)", Moran discute como as tecnologias digitais podem ser integradas ao ensino para promover uma aprendizagem mais significativa e interativa. Ele enfatiza a importância de práticas pedagógicas que engajem os alunos, permitindo-lhes participar ativamente na construção do conhecimento utilizando diversas estratégias.

A pesquisa propõe analisar as contribuições, apontadas pelos participantes, com relação a sua formação inicial para o uso de tecnologias digitais, assim como elencar quais são as tecnologias digitais implementadas em sala de aula e quais práticas de ensino estão sendo adotadas pelos professores na era das TDIC. Considerando os novos espaços de aprendizagem proporcionados pela cibercultura (Levy, 1999). O desenvolvimento profissional

docente deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, que envolve a integração de novas tecnologias e metodologias pedagógicas. (Celani, 2013).

Ao enaltecer a escola pública e as produções dos docentes, estamos reconhecendo o trabalho árduo e dedicado desses profissionais, além de valorizar o potencial das tecnologias digitais como recursos educacionais. Compartilhar experiências bem-sucedidas e desafios enfrentados pode fornecer orientação e inspiração para outros professores, promovendo o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Importante retomar aqui que um dos objetivos específicos desta pesquisa é justamente desenvolver um produto pedagógico que possa disseminar práticas docentes que ilustrem o uso de tecnologias digitais em escolas públicas, o que será possível na continuação das evidências que virão a seguir, partindo de pesquisas e informações que serão encontradas na sequência desta dissertação.

Há muito se questiona sobre o uso de tecnologias digitais e o quanto professores têm tido em sua formação inicial aprendizagens suficientes para utilizá-las em suas práticas pedagógicas. Práticas essas que nem sempre são facilitadas, seja pela ausência de saberes prévios por parte dos professores, seja pelas próprias condições das escolas em que atuam, ainda sim se fazem necessárias devido a contemporaneidade, o que ficou evidenciado durante as aulas aplicadas no período de pandêmico.

É preciso considerar que muitos de nossos alunos, já nasceram com acesso a ferramentas e tecnologias de forma abundante, conectados as informações em tempo real, a evolução tecnológica não se limita aos equipamentos, mas se estende às escolas que buscam constantemente recursos para criar um ambiente mais dinâmico para alunos e professores.

A inclusão da tecnologia em sala de aula é uma maneira de tornar o ensino mais interativo. A nova geração, já imersa em um mundo conectado, domina dispositivos eletrônicos antes mesmo de aprender a ler e escrever, destacando a importância do uso de tecnologias no ambiente escolar para auxiliar e estimular o aprendizado.

Embora a tecnologia possa ser uma grande aliada da educação, oferecendo diversas ferramentas digitais que os professores podem usar conforme sua intencionalidade docente, ainda há uma utilização efetiva limitada devido a diversos motivos, principalmente nas escolas públicas, onde nem sempre há espaços e conexão necessárias.

Primeiramente, é interessante fazer uma distinção entre o conceito de ferramentas educacionais digitais e tecnologias digitais. Para Kenski (2003), a tecnologia é o conjunto de conhecimentos e princípios científicos aplicáveis ao planejamento, construção e uso de

equipamentos em uma atividade, para fazer qualquer dispositivo – seja uma caneta esferográfica ou um computador.

Já as ferramentas educacionais digitais referem-se aos softwares, aplicativos e plataformas online que são utilizados para facilitar e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Essas ferramentas podem incluir sistemas de gestão de aprendizagem, aplicativos de criação de conteúdo, recursos de colaboração online, simuladores, jogos educacionais, entre outros. Alguns exemplos de Sistemas de Gestão de Aprendizagem são: plataformas como Moodle, Google Classroom e Canvas que permitem a gestão de cursos, distribuição de materiais, realização de atividades e acompanhamento do progresso dos alunos.

Podemos citar algumas ferramentas de criação de conteúdo comumente utilizadas: softwares como Prezi, Canva e Powtoon, que permitem aos professores criar apresentações interativas, vídeos animados e outros recursos multimídia para tornar as aulas mais envolventes.

Segue uma lista com alguns exemplos de recursos digitais ou ferramentas digitais com suas funcionalidades, encontrados em pesquisas na internet, utilizando o Google para pesquisas.

Quadro 4– Lista com ferramentas digitais e suas funcionalidades.

Funcionalidade	Exemplos de ferramentas digitais
Gerador de GIF	Giphy
Gerador de memes	Site gerador de meme
Histórias em quadrinho	Pixton, Canva
Elaboração de e-book e revista eletrônica	Canva
Criação de nuvem de palavras, quizz, feedback em tempo real	Criação de nuvem de palavras, quizz, feedback em tempo real
Mentimeter	Mentimeter
Mostrar a geolocalização	Mostrar a geolocalização
Avaliação da aprendizagem	Google Forms, Quizalize, Quizizz, Wooclap, Kahoot, Quizlet, Classtime, Plickers
Jogos interativos	Wordwall, Geniol, Educocolorir
Simulador virtual (química, física, biologia, matemática)	Phet Colorado
Infográficos	Canva

(continua)

Quadro 4– Lista com ferramentas digitais e suas funcionalidades.

(conclusão)

Funcionalidade	Exemplos de ferramentas digitais
Mapas mentais (colaborativos)	Miro, Mindmeister, GoConqr, Xmind
Plataformas de vídeo	Youtube
Plataformas de áudio/podcast	Anchor
Criação de slides	Google Slides, Power Point, Prezi, Canva
Quadro branco	Jamboard, Openboard e Miro
Murais virtuais e interativos	Padlet e Jamboard
Elaboração de quiz	Quizalize, Quizizz, Wooclap, Kahoot, Quizlet, Classtime, Plickers
Ferramenta de print de tela	Lightshot
Plataforma de aula virtual	Google Classroom, Zoom, Skype, Meet
Repositórios virtuais	Google Drive, OneDrive, Dropbox
Interação entre estudantes	Whatsapp, Telegram
Gravação e hospedagem de vídeos	Loom
Elaboração de material didático	Canva

Fonte: Adaptado do material elaborado pelos autores (de Oliveira et al., 2024).

Conhecer as ferramentas existentes, enxergar o uso de tecnologias digitais como algo que pode agregar valor, conhecimento, aprendizagens, pode ser significativo na atuação docente. Ainda que muitas vezes possa ser desafiador, é inevitável pelas exigências da contemporaneidade. Identificar a importância da formação continuada e entender que ela lhe permite atualizar seus conhecimentos e competências pedagógicas, adaptando-se às mudanças e inovações educacionais, é vital para manter a qualidade do ensino e responder às demandas da educação.

As tecnologias digitais também podem ter seu uso visto como uma ferramenta de mediação pedagógica, para Barbosa (2023)

Na perspectiva sociocultural, o aprendizado requer diferentes formas de mediação. Todas as práticas sociais são mediadas por tecnologias, entendidas num sentido mais amplo como qualquer ferramenta cultural que atua na mediação do ser humano com seu ambiente. A tecnologia é um instrumento mediador que ajuda a moldar a relação entre as pessoas e a realidade, ou seja, o modo como agimos e vivenciamos as coisas.

Ou seja, quando o professor aprende a utilizar as tecnologias digitais e aplica em seu contexto educacional além de proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos seus alunos, está da mesma forma, permitindo seu próprio crescimento contínuo e assim contribuindo para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes, inovadoras e

adaptadas às necessidades dos alunos. Isso inclui a incorporação de novas tecnologias e metodologias de ensino que podem enriquecer o processo de aprendizagem, sem perder a essência e sua identidade enquanto profissional da educação.

Em um contexto, marcado pela rápida evolução da tecnologia, as ferramentas educacionais digitais têm se tornado cada vez mais presentes no campo da educação. Essas ferramentas oferecem inúmeras possibilidades para potencializar o ensino e contribuir para a formação continuada de professores. Para Leffa (2002), as tecnologias digitais abrem novas possibilidades, com as quais os processos pedagógicos podem se tornar mais dinâmicos.

No campo educacional também existem várias “ferramentas de inteligência artificial” (IAs), que podem apoiar professores(as), estudantes e pesquisadores(as) em atividades de pesquisa, escrita, produção de materiais e até mesmo inclusão. Essas ferramentas podem auxiliar na criação de resumos, mapas mentais, redação e organização, como assistentes de texto, pesquisa e escrita, na geração e edição de imagens, vídeos, áudio e voz, entre outras. Aqui estão algumas opções para uso, divididas por categorias:

Quadro 5 - Sugestões de algumas ferramentas IA.

Funcionalidade	Ferramenta (IA)	Link
Pesquisa e Escrita	ChatGPT	https://chatgpt.com/
	Perplexity	https://www.perplexity.ai/
	Gemini	https://gemini.google.com/
	Claude	https://claude.ai/
	Grok (xAI/Elon Musk)	https://grok.com/

(continua)

Quadro 5 - Sugestões de algumas ferramentas IA.

(continuação)

Funcionalidade	Ferramenta (IA)	Link
Imagens	DALL-E	https://deivid.ai/ ou https://openai.com/pt-BR/index/dall-e-2/ https://stablediffusionweb.com/
	Stable Diffusion	https://www.midjourney.com/
	MidJourney	https://www.canva.com/pt_br/gerador-imagem-ia/
	Canva	
Áudio	ElevenLabs	https://elevenlabs.io/
	Whisper	https://www.whispertranscribe.com/ https://speechify.com/
	Speechify	
Vídeo e Animações	Synthesia	https://www.synthesia.io/
	Pictory	https://pictory.ai/
	Pippit	https://www.pippit.ai/
	Runway	https://runwayml.com/
	Kaiber AI	https://www.kaiber.ai/superstudio/

(continua)

Quadro 5 - Sugestões de algumas ferramentas IA.

(conclusão)

Funcionalidade	Ferramenta (IA)	Link
<u>Correção e Apoio à Escrita Acadêmica</u>	<u>Grammarly</u>	https://www.grammarly.com/
	-	-
	<u>Quillbot</u>	https://quillbot.com/
	-	-
	<u>Scribbr</u>	https://www.scribbr.com/
	-	-
	<u>Paperpal</u>	https://paperpal.com/
	-	-
	<u>ChatGPT</u>	https://chatgpt.com/
	-	-
	<u>Claude</u>	https://claude.ai/

Fonte: Autora (2025).

Ao explorar recursos como aplicativos, plataformas online e softwares específicos, os educadores podem criar experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas, estimulando o interesse dos alunos e promovendo um ensino mais eficaz. Além disso, as ferramentas digitais permitem o acesso a um vasto acervo de materiais e recursos didáticos, facilitando a diversificação das atividades em sala de aula e proporcionando uma abordagem mais personalizada e adaptada às necessidades individuais dos estudantes.

Nesse sentido, a utilização das ferramentas educacionais digitais por professores se mostra uma alternativa, pois pode preparar educadores para lidar com as demandas do mundo contemporâneo, onde a tecnologia desempenha um papel importante. Ao integrar essas ferramentas em sua prática pedagógica, os professores estarão aptos a explorar todas as possibilidades existentes, assim, a potencialização do ensino por meio das ferramentas educacionais digitais se apresenta como uma oportunidade única para transformar a forma como aprendemos e ensinamos, preparando os estudantes para os desafios do século XXI.

De acordo com Abreu (2021) as tecnologias educacionais digitais são recursos tecnológicos aplicados no processo de ensino-aprendizagem para melhorar e aprimorar seu desenvolvimento. Esses recursos variam em formato, mas compartilham o uso de ferramentas

tecnológicas como computadores, smartphones, projetores e internet. Com essas tecnologias, é possível explorar uma variedade de atividades e novas metodologias de ensino, como substituir desenhos por projeções tridimensionais ou utilizar QR Codes para representar itens de um questionário.

Segundo Almeida (2021), a tecnologia desempenhou um papel crucial na transformação do setor educacional durante a pandemia, ele cita algumas ferramentas de colaboração, comumente utilizadas em espaços de trabalho e educacionais, principalmente durante e pós-pandemia covid-19: aplicativos como Google Docs, Microsoft Teams e Slack, webquests, aulas mais colaborativas, soluções como o Google Classroom (Google sala de aula) que facilitam a colaboração em tempo real entre alunos e professores, permitindo a coautoria de documentos, chats em grupo e videoconferências.

Almeida, também afirma que desde o período pandêmico há uma ampla gama de ferramentas, dispositivos e plataformas que utilizam processos digitais para coletar, armazenar, processar e comunicar informações. No contexto educacional, essas tecnologias são usadas para suportar a aprendizagem e melhorar a eficiência dos processos educativos, não corresponde a uma citação direta de um autor específico, mas resume conceitos amplamente discutidos na literatura sobre educação e tecnologia.

Afirma, também, como diversas tecnologias digitais podem ser usadas para apoiar a aprendizagem e aumentar a eficiência dos processos educativos, além de abordar as tendências e questões no design instrucional e tecnologia, destacando a ampla gama de ferramentas digitais que podem ser usadas na educação.

2.2.2 Implementação das tecnologias digitais na escola pública: potencialidades e fragilidades

A implementação das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras é um tema que suscita debates sobre potencialidades e limitações, especialmente quando se considera a infraestrutura disponível, o acesso de alunos e professores aos recursos tecnológicos e a formação docente para o uso pedagógico dessas ferramentas. Compreender como a tecnologia é concebida e incorporada ao cotidiano escolar é fundamental para analisar os desafios práticos enfrentados e as possibilidades de transformação dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, torna-se relevante retomar definições de tecnologia e as orientações das políticas educacionais, que evidenciam a necessidade de integrar o uso das tecnologias à formação inicial e continuada dos professores.

Pelo viés de Lima Júnior (2005, p. 15) a tecnologia é definida como:

[...] um processo criativo através do qual o ser humano utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou os cria a partir do que está disponível na natureza e no seu contexto vivencial, a fim de encontrar respostas para os problemas de seu contexto, superando-os.

Já as Diretrizes Curriculares (2002, p.25) relatam sobre a importância do uso da tecnologia já na formação do professor:

Urge, pois, inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.

Pensando em um contexto educacional, contemporâneo, marcado pelo acesso mais facilitado de tecnologias digitais, estas são também podem ser consideradas como mediadoras na formação de professores, bem como no ensino e aprendizagem de línguas o que vêm aos poucos alterando a percepção sobre seu uso desde a formação inicial à continuada, pois dessa forma é possível o acesso rápido à pesquisa, à comunicação e ao conhecimento.

De acordo com Paiva:

Quando surge uma nova tecnologia, a primeira atitude é a de desconfiança e de rejeição. Aos poucos, a tecnologia começa a fazer parte das atividades sociais da linguagem e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas. (Paiva, 2015, p.21)

Já para Kenski:

A ação docente mediada pelas tecnologias é uma ação partilhada. Já não depende apenas de um único professor, isolado em sua sala de aula, mas das interações que forem possíveis para o desenvolvimento das situações de ensino. Alunos, professores e tecnologias interagindo com o mesmo objetivo geram um movimento revolucionário de descobertas e aprendizados. (Kenski, 2012, p. 105)

Diante disso, torna-se fundamental que toda equipe escolar (alunos, professores, coordenadores), estejam num processo contínuo de aprender a aprender. Estando todos atentos às possibilidades de aprendizagem, informação e aquisição do conhecimento, sempre à frente das mudanças e aprendendo sobre a tecnologia nesse processo. Pois, utilizando tecnologias digitais, com novas linguagens, novos modos de interação aumentam as possibilidades de se posicionar, produzir sentidos e se comunicar de forma mais efetiva.

Gatti (2008), defende que:

Uma década é pouco tempo, em termos históricos. Nesse período ensaiaram-se processos diversos para a formação continuada de professores, avaliaram-se algumas das iniciativas, discutiram-se teoricamente questões de intencionalidades, fundamentos e princípios, mas esse caminhar é recente. Entretanto, já oferece questões das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de

ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsável pela qualidade da educação no país.

Uma década pode parecer curta em termos históricos, especialmente ao considerar os desafios complexos enfrentados na área da formação continuada de professores. Durante esse período, foram explorados diferentes métodos e processos, e algumas iniciativas foram avaliadas. No entanto, este é um caminho ainda recente, no qual questões importantes começam a surgir. Os poderes e gestores públicos em todos os níveis têm um papel crucial como reguladores e avaliadores da qualidade da educação no país.

A necessidade de um engajamento mais profundo por parte desses atores é evidente, pois são eles os responsáveis por garantir que as políticas educacionais sejam eficazes e capazes de promover mudanças significativas no sistema educacional. Isso inclui não apenas implementar programas de formação continuada, mas também monitorar sua eficácia, ajustar políticas com base em evidências e garantir que os recursos sejam direcionados de maneira adequada para atender às necessidades dos professores e dos alunos. Portanto, embora uma década seja um período limitado, representa um ponto de partida importante para o aprimoramento contínuo da educação no Brasil.

Libâneo (1998) já evidenciava sua preocupação com esse tema (formação inicial e continuada), ao propor quatro objetivos interligados para a escola contemporânea. Primeiramente, destaca a preparação dos alunos para viver em uma sociedade tecnocientífica-informacional, enfatizando a importância da formação geral e do domínio de habilidades tecnológicas. Em seguida, o autor aponta para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, promovendo o pensamento autônomo, crítico e criativo. O terceiro objetivo é a formação para uma cidadania crítica e participativa, incentivando a participação dos alunos na vida social e política. Por fim, o autor defende a formação ética, não moralista, mas como parte integrante do projeto pedagógico que ensina a refletir sobre valores e promove a responsabilidade social e política dos estudantes. Esses objetivos visam capacitar os alunos para o mercado de trabalho e formá-los como cidadãos responsáveis.

A atualidade revela um mundo em constante transformação, globalizado e ao mesmo tempo marcado pela individualidade, impactando indivíduos e grupos e destacando diversas culturas e sujeitos, todos inseridos no contexto histórico da contemporaneidade. A escola, como espaço social integrado nesse cenário, não apenas enfrenta essas mudanças, mas também contribui para a formação do homem contemporâneo. (Oliveira et al., 2014).

Nesse cenário de constantes transformações, a escola pública assume um papel

estratégico não apenas como transmissora de conhecimento, mas como espaço de diálogo, inclusão e construção de sentido para sujeitos inseridos em múltiplos contextos culturais e tecnológicos. A presença marcante das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes e professores demanda uma reconfiguração das práticas pedagógicas, tornando imprescindível que a escola atue como mediadora crítica dessas novas linguagens e ferramentas. Esse cenário de mudanças foi intensificado e ressignificado pela pandemia de covid-19, que impôs desafios inéditos e acelerou a adoção das tecnologias digitais no cotidiano escolar, tema que será aprofundado a seguir.

2.2.3 Reflexões a partir do contexto pós-pandemia

A experiência recente da pandemia de covid-19 intensificou e acelerou transformações já em curso na sociedade contemporânea, especialmente no que diz respeito à presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Se, por um lado, o contexto globalizado e em constante mudança já demandava adaptações e novas respostas por parte das instituições educativas, a crise sanitária evidenciou ainda mais a necessidade de repensar práticas, recursos e o papel da escola pública diante dos desafios emergentes. Nesse cenário, tornou-se imprescindível refletir sobre os impactos da pandemia na adoção e expansão das tecnologias digitais, sobre a valorização das produções docentes e sobre as perspectivas para o futuro da educação pública, considerando tanto as potencialidades quanto às fragilidades reveladas nesse processo de transição.

De acordo com Azevedo (2019), não podemos negar o papel fundamental dos professores e dos alunos no atual cenário educacional, com uso de tecnologias digitais, informatizado, entretanto, a partir da inserção das tecnologias, o papel de cada um será alterado. Para os professores, permanece com seu papel ativo nas novas abordagens em sala de aula, assim como trazer novos recursos para o processo de ensino e aprendizagem. Já para os alunos, abandonar a passividade para se tornar mais ativo quanto a sua própria aprendizagem.

Não bastasse todas as demandas, dúvidas e frustrações pelas quais muitas vezes o professor passa, ainda há as exigências por aulas que utilizem recursos, ferramentas e tecnologias digitais. Mesmo que, isso não tenha feito parte de sua formação inicial e talvez nem da formação continuada. E ainda que pareça difícil de aplicar, é algo que precisamos considerar, se pensarmos nos pontos positivos do uso de tecnologias digitais como recursos de aprendizagem podemos incluir: acesso a uma ampla variedade de conteúdos educacionais,

interatividade e colaboração entre os alunos, personalização da aprendizagem, tornando o processo de ensino mais dinâmico e envolvente, e o uso de recursos multimídia, simulações e jogos educacionais.

Na educação apoiada por tecnologias interativas, os conteúdos e ferramentas digitais e virtuais assumem papel de destaque e oferecem novas formas de trabalho e de aprendizagem. Compartilhamento, interatividade, hipermídia, busca, tags, blogs, wikis, comunicação instantânea, mundos virtuais e jogos são alguns dos conceitos relacionados ao uso atual dessas tecnologias. A isso devemos acrescentar os aspectos relativos à produção, bases de dados, objetos, interoperabilidade e reusabilidade. Dada a importância crescente do conteúdo educacional digital e dos ambientes virtuais de aprendizagem [...]. (Tori, 2010, p. 20).

Os documentos que compõem o corpus de análise deste capítulo da pesquisa (Silva, 2024) foram trabalhos acadêmicos entre dissertações de mestrado e teses de doutorado, que foram selecionadas por meio de um levantamento no Portal de Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Para a seleção, os critérios foram o recorte temporal de cinco anos antes da pandemia (2015 a 2019), separados de outro recorte de cinco anos (de 2020 a 2024), período esse escolhido especificamente por se tratar do momento pandêmico e pós covid-19, justamente para termos uma ideia das pesquisas na temática dos trabalhos que tratassem sobre investigações sobre tecnologias digitais na formação de professores de línguas e sobre o uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas antes da pandemia e posterior a ela.

Foram escolhidos dois descritores conforme mencionado abaixo:

1^a Pesquisas que tratassem do tema: tecnologias digitais na formação de professores de línguas entre (2015 a 2019) e entre (2020 a 2024); conforme é possível observar nos quadros 6 e 7.

2^o Pesquisas que tratassem do tema: uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas entre (2015 a 2019) e entre (2020 a 2024). Conforme é possível observar nos quadros 8 e 9. Segue abaixo os quadros citados, nos quais é possível realizar um comparativo das pesquisas desenvolvidas sobre os temas mencionados antes e depois da pandemia.

Quadro 6: Título utilizado no filtro de busca - “Tecnologias digitais na formação de professores de línguas”, período entre (20150 a 2019).

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
1. Formação docente para o uso das tecnologias digitais: uma proposta de oficina para professores de Língua Inglesa.	Romão, Januzia de Nazaré Santos	Dissertação	Universidade Federal de Lavras	2018
2. Mobilização de Conhecimentos sobre Utilização de Recursos Tecnológicos Digitais na Formação Acadêmico-Profissional de Professores de Línguas Portuguesa	Moura, Rebeca de Jesus Monteiro Dias	Dissertação	Universidade Federal de Campina Grande	2017
3. Multiletramentos na formação de professoras/es de línguas	Tavares, Dayanny Sousa	Dissertação	Universidade Estadual de Goiás	2019
4. Professores em Formação Inicial: Reflexões Sobre Práticas Pedagógicas Mediadas Pelas Tecnologias Digitais no Ensino e na Aprendizagem de Língua Inglesa	Lacerda, Vagno Vales	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2019
5. As tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas dos professores PDE/PR de língua portuguesa	Bernini, Ednéia Aparecida Bernardi Neli	Tese	Universidade Estadual de Londrina	2017
6. Estágio Curricular Como Integrador das Tecnologias Digitais na Formação Inicial do Professor de Letras	Bastos, Michelini da Silva	Dissertação	Universidade Federal do Oeste do Pará	2016
7. Letramento Digital: Desafios na Formação Universitária no curso de Letras da UEG – Câmpus/Porangatu	Marques, Gersion Rodrigues	Dissertação	Universidade Estadual de Goiás	2019
8. A formação dos docentes para o uso pedagógico das tecnologias digitais da informação e da comunicação no ambiente escolar da rede pública municipal de ensino de Timon – MA	Alcantara, Sonia Maria Leite	Dissertação	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2019

Fonte: Elaborado com base em Silva (2024).

Num primeiro momento foi localizado neste filtro apenas 10 dissertações e 1 tese. Aprofundando a leitura além do título, através dos resumos das produções, foi mantida apenas

os que realmente estão alinhadas a pesquisa conforme interesse desta pesquisadora.

Quadro 7. Título utilizado no filtro de busca: “Tecnologias digitais na formação de professores de línguas”, período entre (2020 a 2024).

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
1. Formação Continuada de Professores de Língua inglesa e os Possíveis impactos das Tecnologias Digitais	Rocha, Maria Nelma Marques da	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul	2020
2. Tecnologias Digitais na Formação dos Professores de Língua Portuguesa: Linguagens, Semioses e Multimodalidade	Paes, Elizabeth Freitas Barreto da Silva	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	2020
3. Uso de Tecnologias digitais na formação continuada de professores de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental	Ribeiro, Ruanna Bourguignon Gava	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	2022
4. Investigação-Formação-Ação com Professores de Línguas na Educação	Vargas, Rosana Souza de	Dissertação	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ	2021
5. Ensino de Língua Espanhola: A integração das Tecnologias	Young, Lesly Diana Pimentel	Dissertação	Universidade do Vale do Taquari	2021
6. Análise de Ferramentas com Gamificação para uso em Práticas Mediadas por Tecnologias Digitais: Uma Investigação Durante a Formação Inicial de Professores de Línguas	Lima, Karla Letícia de	Dissertação	Universidade Federal de Lavras	2020
7. As Dinâmicas das Práticas de Formação (Des)Continuada de Língua Inglesa do CEFAPRO - Polo de Pontes e Lacerda - MT: Um Estudo de Caso na Perspectiva dos sistemas Dinâmicos Complexos	Artuzo, Carmem Zirr	Tese	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado	2022

(continua)

Quadro 7. Título utilizado no filtro de busca: “Tecnologias digitais na formação de professores de línguas”, período entre (2020 a 2024).

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
8. Formação docente na cultura digital: um estudo com professoras de espanhol	Ramos, Larissa da Silva	Dissertação	Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA	2022
9. O ensino de língua inglesa pautado por projetos: um aporte para a implementação da base nacional comum curricular	Lopes, Fernanda	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	2022
10. Experiências de currículo, metodologia, tecnologia e formação de professoras de espanhol: narrativas em/no curso	Sataka, Mayara Mayumi	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	2023
11. Panorama das competências digitais dos professores no Novo Ensino Médio em Escolas Públicas de São Paulo: Um estudo sobre o desenvolvimento docente diante das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)	Bianchi, Cintia Santos Tolosa	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC	2023
12. Desigualdades Digitais e as Parcerias Público-Privadas: análise sobre a atuação da SEDUC/RS para a apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação pelos professores e estudantes das escolas estaduais de Ensino Médio entre os anos de 2020 e 2022	Jover, Brenda	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS	2022
13. As práticas pedagógicas de ensino e a formação dos professores em tecnologias digitais de informação e comunicação em escolas do campo: Um estudo de caso em uma escola pública estadual de Jóia-RS	Martins, Camila	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	2023
14. As tecnologias digitais da informação e comunicação no Ensino de Língua Inglesa na escola pública: Um desafio à formação docente	Pereira, Debora Oliveira Mota Leal	Dissertação	Universidade do Estado da Bahia	2021

Fonte: Elaborado com base em Silva (2024).

Como é possível observar no quadro 7 foram identificadas mais pesquisas, um total de 12 dissertações e 2 teses, durante e posterior a pandemia covid-19 o que evidencia uma crescente na relevância aos estudos sobre formação docente para o uso de tecnologias digitais, seja ela na formação inicial ou continuada. Acredita-se que se a pesquisa for mais aprofundada, e analisada a partir de TCCs das graduações e produções de artigos, seja possível localizar ainda mais publicações de pesquisas sobre esta temática.

Com relação ao quadro 8, conforme pode-se observar abaixo, foi difícil primeiramente localizar materiais que tratassem especificamente do uso de tecnologias digitais em escolas públicas em geral, afunilando a pesquisa para professores de línguas reduziu-se ainda mais, por isso a pesquisa precisou de alteração na descrição do filtro. A partir da alteração no filtro de pesquisa, foram localizadas 24 dissertações e 4 teses, ainda assim foram reduzidos ao analisar além do título da pesquisa os resumos que nem sempre estavam realmente de acordo com esta delimitação de pesquisa, todos publicados antes do período pandêmico.

Quadro 8. Filtros de busca utilizados: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2015 a 2019); e “Tecnologias digitais na escola pública”, período entre (2015 a 2019).

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
1. Uso, Integração e Apropriação de Tecnologias e Mídias Digitais nas Aulas de Inglês nas Escolas Municipais de Curitiba	Raimundo, Clarice Maria	Dissertação	Universidade Federal do Paraná - UFPR	2017
2. O uso de Tecnologia por Alunos do Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso	Morais, Márcia Moura Onofre de	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2016
3. Tecnologias digitais e educação: os dispositivos móveis nas políticas públicas de inserção das tecnologias na escola	Rosa, Harlei Vasconcelos	Tese	Universidade Federal da Bahia - UFBA	2017
4. As tecnologias digitais em práticas de ensino e de aprendizagem – cultivando nativos digitais na escola pública do século XXI	Costa, Luanda Araripe Lustosa da	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	2016

(continua)

Quadro 8. Filtros de busca utilizados: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2015 a 2019); e “Tecnologias digitais na escola pública”, período entre (2015 a 2019).

(continuação)

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
5. O uso de Tecnologias Digitais na alfabetização: Concepções de Professores da Escola Pública	Trajano, John Herbert de Almeida Falcão	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	2019
6. Tecnologias Digitais nas Práticas Pedagógicas: Aproximação e Distanciamento	Romaniuki, Claudia	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná	2019
7. A Utilização das Tecnologias Digitais na Aprendizagem de FrancÊs em uma Escola Pública do Rio de Janeiro	Rocha, Diva Maria Pimentel	Dissertação	Universidade Estácio de Sá	2017
8. Tecnologias Digitais para uso nas Escolas Públicas de Educação Básica: TV Multimídia	Silva, Maurício Requião de Mello e	Dissertação	Universidade Federal do Paraná - UFPR	2016
9. Uma Experiência de Integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Médio	Hanauer, Marcelo José	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	2018
10. Inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em Escolas Públicas de Ensino Médio de Petrolina – PE	Cavalcante, Josineide de Lira Soares	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba - UFPB	2017
11. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no complexo Escolar da Rede Pública Estadual de Santana do Ipanema	Teixeira, Andréa Cristhina Brandão	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe - UFSE	2016
12. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no Trabalho Docente: Práticas no ensino Médio de uma Escola Pública	Santos, Clodoaldo almeida	Dissertação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2015

(continua)

Quadro 8. Filtros de busca utilizados: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2015 a 2019); e “Tecnologias digitais na escola pública”, período entre (2015 a 2019).

(continuação)

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
13. Sociabilidades: Deslocamentos em fluxo nos usos de tecnologias digitais por alunos de duas escolas públicas de São Luís (MA)	Santos, Maria José dos	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016
14. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em Escolas Públicas e Privadas de Ensino Médio de Tangará da Serra - MT	Vecchi, Michelle	Dissertação	Universidade do Estado do Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado	2019
15. Refletindo sobre o ensinar na escola pública: Uma história de integração de tecnologias digitais às aulas de inglês no ensino fundamental II	Mendonça, Jéssica Teixeira de	Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	2015
16. Novas tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas ao ensino médio e técnico de uma escola da rede pública federal de Uberaba - MG	Borges, Patrícia Ferreira Bianchini	Dissertação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2015
17. Ensino de História, novas tecnologias digitais e temporalidade: uma análise discursiva de material didático em circulação nas escolas públicas da educação básica	Peres, Marcus Vinicius Monteiro	Dissertação	Universidade Federal do rio de Janeiro - UFRJ	2016
18. Educação e Tecnologias digitais no contexto das Escolas Públicas do Estado de São Paulo: Um estudo de caso no campo CTS	Paulo, Patrícia Mirella de	Tese	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	2019

(continua)

Quadro 8. Filtros de busca utilizados: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2015 a 2019); e “Tecnologias digitais na escola pública”, período entre (2015 a 2019).

(conclusão)

19. A aquisição da leitura e da escrita: um estudo de caso em escola pública de Duque de Caxias sobre as tecnologias digitais e as habilidades de ler e escrever	Oliveira, Patrícia Marciano de	Dissertação	Centro Universitário Carioca	2019
20. Usos (e seus porquês) das tecnologias digitais para o ensino de inglês na escola pública nas aulas de graduados na modalidade a distância e presencial da UFC	Lima, Fabio Rodrigo Bezerra de	Dissertação	Universidade Federal do Ceará - UFCE	2018
21. As percepções dos professores de matemática da rede pública municipal de Aracaju/SE frente às tecnologias digitais na escola: da implantação ao processo de ensino são	Ramos, Kecia Karine Oliveira	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe - UFSE	2015
22. Utilização de Tecnologias Digitais para o Ensino de Matemática no 1º segmento do Ensino Fundamental: um estudo de caso em uma escola pública da rede municipal de Nova Iguaçu – RJ	Penha, Isaque Terra da	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2019

Fonte: Elaborado com base em Silva (2024).

Ao analisar o quadro 9, período de pesquisas e publicações ocorridas durante e posterior a pandemia, foram localizadas mais pesquisas, porém apenas após alteração do filtro de pesquisa, pois inicialmente havia encontrado apenas 1 pesquisa de dissertação sobre a temática. Após o segundo filtro, localizou-se 28 dissertações e 7 teses, ainda assim algumas foram desconsideradas, pois não estavam de acordo com a pesquisa aqui proposta, entretanto alguns foram mantidos, ainda que não sejam específicos a professores de línguas, mas sua escrita é pertinente a faz sentido com o que se propõe aqui, que é realizar um comparativo e demonstrar a relevância de pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais e como professores conseguiram ou não avançar durante e posteriormente a pandemia, na rede pública de ensino.

Quadro 9 - Filtros utilizados na busca: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2020 a 2024); e “Tecnologias digitais em escolas públicas”, período entre (2020 a 2024).

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
1. Perspectiva de um professor-pesquisador da educação básica sobre o ensino de inglês durante a pandemia à luz da pedagogia do pós-método	Peres, Ronaldo	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	2022
2. Aspectos do ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização: desafios da pandemia para o planejamento e elaboração de materiais didáticos em um contexto específico	Erlo, Daniela Lopes	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	2021
3. O celular na escola: desafios nas aulas de Língua Portuguesa	Grossi, Rafaela Thais Gomes	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	2020
4. Professores de Língua Portuguesa, Percepções e Práticas de uso de Tecnologias Digitais em Escola Públicas Matogrossenses	Borsari, Sandra	Dissertação	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado	2020
5. Ciberidentidades nos anos finais do ensino fundamental público: Relações nos processos de ensino e aprendizagem	Marin, Eliane	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	2020
6. Tecnologias digitais no ensino remoto emergencial (ERE): Estratégias, possibilidades e desafios das escolas públicas estaduais da cidade de Mossoró – RN	Silva, Marcineide medeiros da	Dissertação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN	2023
7. Gestão Educacional e Tecnologias Digitais: novos rumos e desafios, ações e perspectivas de gestores educacionais em escolas públicas de Porto Alegre/RS	Matos, Ana Joceli da Silva de	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS	2023
8. Cadê o link, professora? Desafios do ensino remoto emergencial para estudantes com deficiência no contexto da escola pública	Silva, Nelma Teixeira da	Tese	Universidade Federal da Bahia - UFBA	2022
9. Possibilidades de usos das tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas remotas de química: As escolas públicas de rio Branco - Acre e a Pandemia de Covid - 19	Neves, Natalia Nascimento	Dissertação	Universidade Federal do Acre	2021

(continua)

Quadro 9 - Filtros utilizados na busca: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2020 a 2024); e “Tecnologias digitais em escolas públicas”, período entre (2020 a 2024).

(continuação)

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
10. TICs e o Ensino de Língua Portuguesa: Os usos e os limites da inserção de tecnologias digitais em escolas públicas de ensino fundamental e médio no extremo ocidente do país	Costa, Vilene Dias da	Dissertação	Universidade Federal do Acre- UFAC	2022
11. O Mobile na sala de aula: uma escola aquém do tempo presente? Um estudo sobre o teor de humanização/desumanização no uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino Médio de uma escola pública de Frutal-MG	Oliveira, Marly Borges	Dissertação	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro	2021
12. Reflexões sobre a formação dos professores de Geografia: do cooptação do trabalho docente no programa São Paulo Faz Escola aos usos das TDIC nas escolas públicas paulistas	Soares, Alessandro Franca	Dissertação	Universidade Federal de São Paulo-UFSP	2022
13. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação pelos professores de ciências da natureza e matemática em escolas públicas estaduais vinculadas à SRE/Diamantina: desafios e possibilidades durante a pandemia da COVID-19	Cruz, Claudia de Lourdes Seixas	Dissertação	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	2023
14. Avaliação da capacidade das políticas públicas de educação do município de Cachoeira-BA: As potencialidades das tecnologias digitais no processo de emancipação do sujeito	Cassiano, Glauber	Dissertação	Universidade Federal da Bahia - UFBA	2021
15. As tecnologias digitais nas instituições de ensino comunitário de Camaçari/BA: Aspectos da gestão educacional nas políticas públicas de inclusão digital e educação infantil	Sobrinho, Raquel Alves	Tese	Universidade Federal da Bahia-UFBA	2023
16. Tecnologias digitais na educação: Práticas docentes no período da pandemia da COVID-19 no ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal do Ceará	Moreira, Sidneia Albuquerque	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul - UCS	2024
17. Percepções de estudantes de uma escola pública sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação	Silva, Zenaide Gomes da	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista	2022

(continua)

Quadro 9 - Filtros utilizados na busca: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2020 a 2024); e “Tecnologias digitais em escolas públicas”, período entre (2020 a 2024).

(continuação)

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
18. As Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) e a docência na Educação Básica	Haetinger, Solange Ciqueira	Dissertação	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2021
20. Usos de tecnologias digitais em escolas de Chapecó: um estudo com professores do ensino fundamental	Batistello, Kariane	Dissertação	Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2022
21. Tecnologia, educação e currículo: desafios e possibilidades nas vozes de gestores de escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	Leal, Helaine Santos	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG	2023
22. O avanço das tecnologias digitais da educação escolar e suas implicações político pedagógicas	Oliveira, Geanandrei a Zanoni de	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE	2023
23. Repercussões da coreografia institucional para a implantação de tecnologias digitais nas escolas da rede pública do Recife: O tablet	Santos, Jobson Alves do	Tese	Universidade Federal de Pernambuco - UFPE	2020

(continua)

Quadro 9 - Filtros utilizados na busca: “Uso de tecnologias digitais em escolas públicas por professores de línguas”, período entre (2020 a 2024); e “Tecnologias digitais em escolas públicas”, período entre (2020 a 2024).

(conclusão)

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
24. A Apropriação das Tecnologias Digitais por professores de Matemática do Ensino Médio nas Escolas da Rede Pública em Campo Grande -MS	Junior, Oswaldo da Silva Lopes	Dissertação	Universidade Anhangueira	2021
25. Novos letramentos e multiletramentos: As práticas sociais na interface das tecnologias digitais nas escolas públicas na região metropolitana de Belém-PA	Brigida, Fabrício Borges Santa	Tese	Universidade da Amazônia	2021
26. Tecnologias digitais como apoio ao processo de ensino e aprendizagem matemática (geometria) em escola pública do interior do estado de São Paulo	Cavalli, Paulo Cesar	Dissertação	Centro Universitário Salesiano de São Paulo	2020

Fonte: Elaborado com base em Silva (2014).

Todas as buscas realizadas no portal da CAPES, serviram apenas para demonstrar o quanto assim como esta pesquisadora, há outros docentes que veem as dificuldades, potencialidades, do uso de tecnologias digitais e procuram utilizar de suas pesquisas e publicações um meio de trazer “à luz” um pouco de suas percepções, inquietações, experiências nas escolas públicas de nosso país.

Com base na análise dos dados coletados, das reflexões suscitadas e alinhado aos objetivos propostos, evidenciou-se que a pandemia da covid-19 impulsionou uma transformação sem precedentes na educação, acelerando a adoção e a expansão das tecnologias digitais no cenário educacional.

A migração forçada para o ensino remoto revelou tanto as potencialidades quanto às fragilidades da infraestrutura e das práticas pedagógicas existentes, principalmente nas escolas públicas. A análise dos dados coletados, por meio do levantamento de dissertações e teses no Portal da CAPES, demonstrou um aumento significativo nas pesquisas sobre tecnologias

digitais na educação após o início da pandemia, evidenciando uma crescente preocupação e interesse da comunidade acadêmica em investigar o tema, conforme pode-se observar no quadro abaixo.

Quadro 10 – Tecnologias digitais na educação: conceitos, usos, pesquisas e políticas públicas

Aspecto	Descrição/Dados	Referências Exemplos
Diretrizes Curriculares e Competências	A BNCC (Brasil, 2017) já destacava a importância do uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências e habilidades nas diversas áreas do conhecimento, promovendo aprendizagem significativa.	BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, 2017.
Impacto das Tecnologias na Identidade Docente	As tecnologias digitais impõem desafios e oportunidades para a prática docente, exigindo adaptação das metodologias e da identidade profissional dos professores, especialmente de língua portuguesa.	Almeida (2021), Abreu (2021).
Recursos e Ferramentas Digitais	Plataformas e redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter, LinkedIn) são usadas para criar comunidades de aprendizagem e promover interação entre alunos e professores. Dispositivos móveis (tablets, smartphones, laptops) possibilitam aprendizagem móvel e personalizada. Tecnologias imersivas como realidade aumentada (AR) e virtual (VR) ampliam experiências educativas.	Oliveira et al. (2024).
Ferramentas Educacionais Digitais	Aplicativos, softwares e plataformas online que facilitam a criação de experiências dinâmicas e interativas, diversificando as atividades e personalizando o ensino.	Leffa (2002).
Definição de Tecnologia	Processo criativo para usar ou criar recursos materiais e imateriais para resolver problemas do contexto.	Lima Júnior (2005).
Formação Docente e Tecnologia	Inserção das tecnologias da informação e comunicação na formação de professores para gestão e negociação de sentido em ambientes reais e virtuais.	Diretrizes Curriculares (2002).
Percepção e Adoção da Tecnologia	Inicialmente há resistência, mas a tecnologia gradualmente é incorporada nas práticas pedagógicas.	Paiva (2015).
Mediação Pedagógica e Colaboração	A ação docente mediada por tecnologias é compartilhada, envolvendo interações entre alunos, professores e tecnologias, gerando novas descobertas e aprendizagens.	Kenski (2012).
Formação Continuada e Aprendizagem	Necessidade de aprendizado contínuo para acompanhar mudanças e utilizar novas linguagens e tecnologias para comunicação e produção de sentidos.	Silva (2024).

(continua)

Quadro 10 – Tecnologias digitais na educação: conceitos, usos, pesquisas e políticas públicas

(conclusão)

Aspecto	Descrição/Dados	Referências Exemplos
Pesquisa Acadêmica sobre Tecnologias	Levantamento CAPES entre 2015-2019 e 2020-2024 mostra aumento nas pesquisas sobre tecnologias digitais na formação de professores de línguas e uso em escolas públicas, especialmente após a pandemia.	Silva (2024).
Dados dos Quadros (1 a 4)	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro 1: 10 dissertações e 1 tese (2015-2019) sobre formação docente e tecnologias digitais. - Quadro 2: 12 dissertações e 2 teses (2020-2024), aumento pós-pandemia. - Quadro 3: 24 dissertações e 4 teses (2015-2019) sobre uso em escolas públicas. - Quadro 4: 28 dissertações e 7 teses (2020-2024), aumento pós-pandemia. 	Silva (2024).
Políticas Públicas e Formação	Plataforma AVAMEC (IFPR/MEC) para educação a distância e formação continuada de professores, com cursos sobre tecnologias digitais e seminários como “Saberes Digitais Docentes”.	BRASIL (2024).

Fonte: Autora (2025).

As perspectivas futuras para o uso das tecnologias na educação pública apontam para a necessidade de consolidar as práticas inovadoras que surgiram durante a pandemia, integrando as tecnologias digitais de forma planejada e estratégica ao currículo escolar. É fundamental que as políticas públicas invistam na infraestrutura das escolas, no acesso à internet e em programas de formação continuada que capacitem os professores a utilizar as tecnologias de forma crítica, criativa e significativa.

A colaboração entre a universidade e a escola pública, o compartilhamento de experiências e a valorização do protagonismo dos professores são elementos-chave para construir um futuro da educação mais inclusivo, inovador e conectado com as demandas da sociedade contemporânea. A BNCC já sinalizava a importância das tecnologias, e a pandemia apenas reforçou essa necessidade, exigindo uma reflexão contínua sobre o papel das tecnologias na formação integral dos estudantes.

2.2.4 Políticas públicas e suporte ao uso de tecnologias digitais na educação

Retomando que nem sempre o docente teve, em sua formação inicial — geralmente realizada nos cursos de licenciatura, voltada ao desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos básicos — acesso aos conhecimentos sobre tecnologias digitais ou às maneiras de utilizá-las, é comum que essa lacuna precise ser suprida posteriormente. Assim, torna-se

necessário buscar esses aprendizados ao longo da formação continuada, que ocorre durante toda a carreira e permite aos professores atualizar habilidades, adaptar-se às novas demandas educacionais e desenvolver novas estratégias de ensino. Ambos os processos são fundamentais para que os docentes se sintam mais preparados e confiantes em suas práticas, além de contribuírem para a construção de uma identidade profissional sólida e em permanente evolução.

Isso significa que a aprendizagem contínua não só aprimora as habilidades pedagógicas, mas também fortalece a capacidade dos professores de enfrentar os desafios contemporâneos da educação, contribuindo assim para uma prática educacional mais eficaz e alinhada com as necessidades dos alunos e da sociedade.

Além disso, a internet está levando os professores a refletirem sobre como integrar essas tecnologias em suas práticas, sejam elas presenciais ou virtuais. Este uso, o qual pode-se chamar de letramento digital, utilizado de forma mais acentuada no período de aulas remotas durante a pandemia fez com que o ensino virtual crescesse ainda mais, e é essencial compreender como as metodologias e abordagens estão sendo aplicadas. É fundamental que o uso da tecnologia na educação seja alinhado aos objetivos de ensino para que a aprendizagem efetiva ocorra.

Para Barbosa (2023)

A formação de professores, particularmente de professores de línguas, e a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem e na formação docente, são temas amplamente discutidos na educação contemporânea, representando uma mudança de paradigma nas formas de ensinar e aprender.

Contudo, é importante salientar também, que esta compreensão depende do efetivo entendimento sobre alguns termos utilizados, muitos autores pesquisam sobre o conceito de letramento digital, sobre o impacto destes conhecimentos na formação docente, é o caso de Cavalcanti (2013), Coscarelli (2020), Flores e Freitas (2020), Freitas e Avelar (2020), Kleimann (2007; 2008), Monte Mór (2018), Ribeiro (2009), Soares (2002) entre outros, que evidenciam sua preocupação com o despreparo docente no uso de tecnologias digitais, justamente pelo desconhecimento lá em sua formação inicial, ainda na graduação.

Para Cavalcanti (2013), isso ocorre pelo descaso em relação à promoção de políticas públicas para a integração de tecnologias digitais na formação de professores/as. Para Coscarelli (2020), a falta de acesso à internet, tanto por professores/as quanto por alunos/as, também continua problemática como a falta de formação. Todavia, com uso de celulares, computadores, tablets, smartphones nos ambientes escolares não podem ser deixados de lado

e sim aproveitados como possibilidades. O que demanda novos conhecimentos e atitudes de seus usuários “novas práticas de linguagem, uma vez que são necessárias diferentes habilidades de leitura e escrita” (Freitas e Avelar, 2020, p. 60).

Atualmente, observa-se uma variedade de formas de produzir conhecimento que se distanciam dos métodos tradicionais, os quais são organizados por processos de fragmentação, linearidade e gradação (Monte Mór, 2019, p. 1088). É possível afirmar que as mudanças trazidas pelo avanço das tecnologias digitais nas práticas sociais têm exigido o desenvolvimento de novas habilidades para a interação e a construção de significados nos diferentes contextos sociais. Isso implica na necessidade de “uma formação mais específica dos interagentes” (Coscarelli, 2016, p. 21). Essa formação é contínua, pois “ser letrado hoje não garante que seremos letrados amanhã, uma vez que as novas tecnologias estão em constante evolução, exigindo leitores e produtores de textos proficientes em diversas mídias” (Coscarelli, 2016, p. 17).

A própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), já afirmava em seu texto de 2017, antes mesmo da Pandemia Covid 19, como sendo diretrizes educacionais para a educação básica, considerando o uso das tecnologias como necessário para o desenvolvimento de competências e habilidades dentro das diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa. Assim, a competência geral de número cinco (5) da BNCC (Brasil, 2017) já destacava como sendo fundamental

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Desde 1998, ainda nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, e a partir de 2017 já na BNCC, já trazia referências e orientações sobre o letramento digital, a relevância do uso de tecnologias digitais assim como os multiletramentos e a importância da cultura digital.

Ao ser elaborada, aprovada e implementada, 20 anos depois, como documento legal de orientação curricular para toda a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elege como uma de suas dez competências gerais, a Cultura Digital, entendendo como uma necessidade básica da formação integral do indivíduo, o domínio de ferramentas tecnológicas que o capacite para interagir socialmente nas diferentes situações a que for submetido. Além de ratificar o uso da tecnologia a fim de formar um cidadão crítico e consciente, a BNCC amplia o conceito de tecnologias educacionais para “cultura digital” abrangendo assim multiculturalismo, sociedade em rede, multiletramentos (Soares; Prado; Dias, 2019).

Tantos os PCNs, a BNCC, autores, educadores e demais pesquisadores já entendiam antes mesmo da pandemia, que não era mais possível pensar em uma educação na

contemporaneidade sem considerar o letramento digital, o que apenas ficou mais evidente durante a necessidade de aulas em formato remoto, híbrido, no qual nosso país, e o mundo, precisou se adequar e utilizar das tecnologias digitais para que as aulas continuassem acontecendo. O que viu-se nesse período foi uma desconformidade entre o que se entende ser o ideal e a realidade que nossas escolas vivenciam diariamente, seja pelo desconhecimento e despreparo docente, pela escola que não estava preparada para enfrentar tal situação, como os próprios alunos, que ora não tinha acesso a equipamentos adequados, internet e quando o tinham muitas vezes não sabiam utilizar de forma eficiente para fins educacionais de aprendizagem.

Moreira (2012), já defendia a importância da inclusão digital para os alunos e de um letramento digital para professores, ressaltando as distinções entre ambos os conceitos. Sousa (2024), distingue os conceitos como: inclusão digital sendo “um processo para garantir que todos tenham acesso às ferramentas digitais”; “Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Sendo recursos de software, hardware e telecomunicações que proporcionam automações ou demais funcionalidades que atuam na otimização do processo de comunicação”; “A alfabetização digital se tratando da capacidade de utilizar computadores, tablets, smartphones e demais dispositivos digitais de maneira eficaz e com segurança. educação à distância, chamada ainda de e-learning”.

Seguindo na mesma linha de entendimento temos Kleimann (2008), que percebe letramento como indo além do conhecer, ler os signos, mas do significado e uso, que o letramento

não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever. Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. (Kleimann, 2008, p.19).

Já para Soares (2006), o conceito de letramento ultrapassa o ato de ler e escrever. O sujeito precisa fazer uso dessas práticas. A autora também entende que não podemos confundir letramento com alfabetização. O primeiro relaciona-se mais a escola, é a capacidade do indivíduo saber ler e escrever, identificar os signos e compreendê-los, enquanto o segundo está mais relacionado em como a pessoa faz uso da leitura e da escrita no seu cotidiano. Você pode ser alfabetizado e letrado, mas não necessariamente seja ambos, dependendo do contexto em que está inserido. Assim como Ribeiro (2009, p. 18) define que “os diversos espaços que orientam as práticas de indivíduos e comunidades para letramentos diversos são chamados de agências de letramento.”

As exigências da contemporaneidade, especialmente no que diz respeito ao uso de

tecnologias digitais, colocam novos desafios e oportunidades para o desenvolvimento profissional dos professores de língua portuguesa. A análise das exigências contemporâneas na educação revela um impacto significativo na identidade profissional dos docentes. À medida que as tecnologias digitais se tornam cada vez mais integradas ao ambiente escolar, os professores enfrentam a necessidade de adaptar suas práticas de ensino. Essa adaptação não apenas altera a percepção que eles têm de seu papel, mas também influencia como incorporam essas tecnologias em suas metodologias. Portanto, compreender essa dinâmica é crucial para aprimorar a prática docente e garantir que os educadores estejam preparados para os desafios do cenário educacional atual.

Analisando as percepções dos autores Abreu (2021), Almeida (2021), e minha própria prática docente durante a pandemia e a necessidade de utilizar tecnologias digitais para ministrar minhas aulas, é possível destacar que não se pode mais ignorar a evolução tecnológica dentro da educação e como as tecnologias digitais, especialmente as redes sociais, são usadas para suportar a aprendizagem formal e informal. Alguns exemplos de internet e redes sociais: plataformas como Facebook, Instagram, Twitter e LinkedIn podem ser utilizadas para criar comunidades de aprendizagem, compartilhar recursos educativos e promover a interação entre estudantes e educadores.

Há também os dispositivos móveis: como os tablets, smartphones e laptops que permitem o acesso a recursos educacionais em qualquer lugar e a qualquer momento, promovendo a aprendizagem móvel e personalizada. Assim como, apresentam as possibilidades da realidade aumentada (AR) e realidade virtual (VR): tecnologias que criam experiências de aprendizagem imersivas, permitindo que os alunos explorem ambientes virtuais e visualizem conceitos abstratos de maneira tangível.

A análise dos dados coletados, por meio do levantamento de dissertações e teses no Portal da CAPES, revela um crescimento expressivo das pesquisas sobre o uso de tecnologias digitais na formação de professores de línguas e em escolas públicas após 2020. O número de trabalhos acadêmicos aumentou significativamente no período pós-pandemia, indicando que o tema ganhou centralidade nas discussões educacionais. Além disso, as experiências relatadas apontam que professores e gestores, mesmo diante de desafios como infraestrutura limitada, falta de formação específica e desigualdade de acesso, buscaram alternativas criativas para manter o vínculo pedagógico e promover aprendizagens significativas.

Nesse contexto, a valorização da escola pública e das produções docentes tornou-se ainda mais evidente. Professores atuaram como agentes de transformação, adaptando metodologias, explorando diferentes linguagens midiáticas e utilizando recursos digitais para

registrar, compartilhar e preservar a memória institucional e as práticas pedagógicas.

Ainda há melhorias a ser desenvolvidas e aplicadas através de políticas públicas, que possam aproximar a rede pública, a universidade, as formações docentes, iniciais e continuadas para atender as demandas contemporâneas para o uso de tecnologias digitais, assim como melhor instrumentalizar escolas para que os estudantes também tenham melhores condições de acesso e utilização.

Alguns passos já estão sendo dados para que esse caminho seja trilhado, uma delas é a criação da plataforma AVAMEC (Ambiente Virtual de Aprendizagem de Educação a Distância). Uma plataforma criada pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) e utilizada pelo Ministério da Educação (MEC), desenvolvida para facilitar a educação a distância, proporcionando recursos e ferramentas para a gestão e realização de cursos online. A plataforma é utilizada por instituições de ensino, professores e futuros professores para oferecer conteúdos educacionais, interações entre alunos e professores e avaliações. “O AVAMEC avança e inova ao propor novas formas para ampliar o conhecimento sobre modalidades, planejamento, execução e gestão de formações continuadas de profissionais da Educação Básica em rede de colaboração e comunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2024).

No AVAMEC há diversos cursos de formação complementar para docentes, de diversas áreas, inclusive sobre tecnologias digitais, uma excelente opção para auxiliar professores e futuros professores em sua formação inicial e continuada. Dentre todos os cursos, formações e projetos descritos dentro da plataforma AVAMEC, há uma página que trata do chamado “Saberes Digitais Docentes”, tema esse que foi tratado no Seminário que discutiu sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula, que ocorreu em 29 de agosto de 2024, “neste encontro, foi lançado oficialmente o Referencial Saberes Digitais Docentes, documento que vai auxiliar os professores a integrarem as tecnologias digitais ao cotidiano dos alunos e das práticas pedagógicas” (MEC, 2024).

A criação deste referencial demonstra a preocupação justamente sobre o nível de conhecimento e apropriação destes sobre o uso de tecnologias digitais por parte dos professores da educação básica e o quanto isso está impactando em sala de aula na aprendizagem dos alunos. No site do Ministério da Educação é citado que “É preciso pensar na educação na perspectiva dos desafios que enfrentamos nos novos tempos”, explicou o diretor de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação, Lourival José Martins. “Aprender é importante, mas é fundamental refletir sobre o que está sendo ensinado e quais ferramentas são utilizadas para isso. Por isso, a formação precisa ser contínua e permanente, sempre adaptada aos contextos e realidades de cada região.” (MEC, 2024).

Movimentos como este, são subsídios que vêm ao encontro com as inquietações dos professores em seu dia a dia, de como é possível aprender e multiplicar estes saberes e assim atender as demandas da contemporaneidade efetivamente, fazendo a diferença em sala de aula, com uso de tecnologias digitais em seus contextos escolares diversos.

Até aqui foi possível observar o quanto uma formação inicial voltada para o uso de tecnologias digitais pode ser um diferencial facilitador na atuação docente na escola, e o quanto esses conhecimentos precisam ser constantemente renovados e atualizados através de formações continuadas, voltadas para o professor em exercício que vivencia diariamente a necessidade de evoluir em seus conhecimentos e adequações curriculares em seus planejamentos e assim atender seus alunos de forma mais assertiva. A BNCC (2018) também defende o letramento e a inclusão digital, enfatizando a necessidade de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais", demonstrando a importância de se utilizar os recursos digitais na atualidade.

Observe através do quadro abaixo uma síntese das políticas públicas em nível macro e micro:

Quadro 11 - Políticas públicas e suporte ao uso de tecnologias digitais na educação.

Dimensão	Aspectos	Exemplos e Referências
Políticas governamentais relacionadas às tecnologias educacionais	<ul style="list-style-type: none"> - Plataformas de formação continuada - Referenciais para integração de tecnologias - Diretrizes curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> - AVAMEC (IFPR/MEC) - Referencial Saberes Digitais Docentes (MEC, 2024) - BNCC (2018)
Programas de incentivo e investimento	<ul style="list-style-type: none"> - Formação docente - Infraestrutura tecnológica - Recursos educacionais digitais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de formação complementar no AVAMEC - Seminário "Saberes Digitais Docentes" (2024) - Comunidades de aprendizagem em rede
Limitações em nível macro (Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> - Desigualdade de acesso - Infraestrutura limitada - Formação docente insuficiente 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de conectividade em muitas regiões - Carência de equipamentos - Despreparo para uso pedagógico das tecnologias

Possibilidades em nível macro (Brasil)	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização das produções docentes - Integração de tecnologias ao currículo - Compartilhamento de experiências 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição de trabalhos realizados (Deliberado, 2009) - Personalização da aprendizagem - Construção de identidades sociais (Moita Lopes, 2002)
Limitações em nível micro (escolas)	<ul style="list-style-type: none"> - Contextos escolares diversos - Resistência à mudança - Tensões na identidade docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Processos contraditórios na formação (Morin, 2005) - Exclusão digital de alunos - Adaptação a novas metodologias
Possibilidades em nível micro (escolas)	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem ativa - Novas formas de comunicação - Personalização do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos mais ativos (Almeida e Valente, 2011) - Interação no ciberespaço (Levy, 1999) - Recursos multimídia e jogos interativos

Fonte: Autora (2025).

A análise das políticas públicas e do suporte ao uso de tecnologias digitais na educação revela tanto avanços quanto desafios persistentes. Em nível macro, iniciativas como a plataforma AVAMEC e o Referencial Saberes Digitais Docentes representam esforços importantes para promover a formação continuada e a integração das tecnologias ao currículo escolar, alinhando-se às competências previstas na BNCC.

Contudo, persistem limitações significativas relacionadas à desigualdade de acesso, infraestrutura inadequada e formação docente insuficiente. Em nível micro, observa-se que os professores, apesar das dificuldades, têm demonstrado resiliência e criatividade ao adaptar suas práticas pedagógicas, utilizando as tecnologias disponíveis para promover aprendizagens significativas.

As narrativas docentes, que serão exploradas no próximo capítulo através das tecnobiografias, emergem como instrumentos valiosos para compreender como os professores constroem suas identidades profissionais e dão sentido às suas experiências com tecnologias digitais, conforme destaca Moita Lopes (2002). Essas vozes docentes são fundamentais para orientar políticas públicas mais eficazes e contextualizadas, que reconheçam a complexidade do ser humano na formação de professores (Morin, 2005) e promovam currículos robustos e poderosos (Young, 2007), capazes de capacitar intelectualmente todos os alunos, independentemente de suas circunstâncias locais, preparando-os para navegar criticamente pelo ciberespaço (Levy, 1999) e construir conhecimento de maneira autônoma e colaborativa.

Muito já têm sido feito por estes professores, o que ele precisa é de um espaço de fala e escuta, uma oportunidade para que ele possa evidenciar o que têm feito, suas experiências com uso de tecnologias digitais em seu contexto de escola pública, nas condições em que atua e seu contexto escolar, o que referencia o próximo capítulo desta pesquisa trazendo uma possibilidade para coletar e evidenciar essas “vozes docentes”, as tecnobiografias.

Além disso, precisamos considerar a importância ao dar visibilidade às produções dos docentes, estamos demonstrando que a escola pública possui recursos e talentos capazes de oferecer uma educação de qualidade. Isso contribui para combater estereótipos negativos e fortalecer a imagem da escola pública perante a sociedade.

As práticas que estimulam a construção do conhecimento, a exposição dos trabalhos realizados por parte de professores e alunos, valorizando-os enquanto sujeitos que constroem e determinam significados precisa ser estimulada. Os espaços de expressão cultural, os debates, enfim os canais de comunicação que fortalecem as interações e as aprendizagens devem ser priorizados. (Deliberado, 2009).

Portanto, é essencial valorizar e evidenciar a escola pública e as produções dos docentes como forma de orientação aos demais professores, incentivando o uso consciente das tecnologias digitais em sala de aula e promovendo uma educação inclusiva e de excelência.

Nesse sentido, a análise das políticas públicas e do suporte oferecido ao uso de tecnologias digitais na educação revela tanto avanços quanto desafios. A criação de plataformas como o AVAMEC e o lançamento do Referencial Saberes Digitais Docentes são iniciativas importantes que visam apoiar a formação continuada dos professores e a integração das tecnologias ao currículo escolar. No entanto, é preciso garantir que essas ações cheguem a todas as escolas e professores, superando as desigualdades de acesso e promovendo uma cultura de inovação e colaboração.

Alguns pesquisadores vêm estudando e buscando fornecer uma base sólida para entender as possibilidades de melhorias na escola pública, permitindo uma análise mais abrangente das potencialidades e estratégias que podem ser implementadas para impulsionar mudanças positivas e promover um ambiente escolar mais eficaz e inclusivo através de exemplos de utilização de tecnologias digitais.

Se analisarmos o processo comunicacional e interacional nas instituições educacionais e seus participantes, podemos destacar o impacto sobre essas narrativas que perpassam a construção de identidades sociais, sejam alunos e/ou docentes, pela perspectiva de Moita Lopes (2002) aponta:

No processo de construção das identidades sociais, mediado pelo discurso, as narrativas, como formas de organizar o discurso através das quais agimos no mundo

social, têm sido entendidas como desempenhando um papel central no modo como aprendemos a construir nossa identidade na vida social. Ou seja, as narrativas são instrumentos que usamos para fazer sentido do mundo à nossa volta e, portanto, de quem somos neste mundo. (Moita Lopes, 2002, p. 63)

Falar sobre uso de tecnologias digitais, é trazer um tema que busca explorar formas de superar os desafios enfrentados pela escola pública e aproveitar as oportunidades para promover uma educação de qualidade para todos os alunos.

É interessante analisar como a integração adequada de tecnologias pode promover melhorias no ensino e na aprendizagem, permitindo personalização e ampliação do acesso ao conhecimento. Considerando sempre a realidade de cada escola e suas possibilidades. Porém, é fundamental fomentar o uso adequado das tecnologias digitais como fonte, suporte ao professor e facilitador de aprendizagens significativas.

As tecnologias digitais da informação e comunicação oferecem várias possibilidades no contexto escolar, como acesso a recursos educacionais diversificados, interação entre alunos, personalização da aprendizagem e uso de recursos multimídia. Sejam softwares, aplicativos, jogos interativos, há uma infinidade de possibilidades que deve ser pensada para atender os objetivos da aprendizagem de cada professor e cada componente curricular.

De acordo com Saviani (2007), os métodos de ensino devem promover o diálogo, estimular a atividade, a iniciativa e o interesse dos alunos, levando em consideração seu ritmo de aprendizagem. No entanto, é fundamental que a escola também valorize a cultura historicamente acumulada e os conteúdos sistematizados, que são essenciais para a emancipação das classes menos favorecidas. Ou seja, utilizar recursos digitais precisam ser algo que não exclua o aluno e sim seja uma prática compartilhada de aprendizagens, trocas, é preciso experienciar o uso e aplicação de novas metodologias, o que pode ser enriquecedor tanto para alunos como para professores.

Segundo Morin (2005), esse cenário desperta no professor iniciante processos contraditórios, conflitantes e tensões delicadas entre a sobrevivência e a descoberta de se tornar um docente. A complexidade do ser humano na formação de professores existe desde que ingressamos na universidade. Essa identidade docente a qual buscamos é marcada por processos controversos, daí a importância de superar a visão simplista e fragmentada da educação, buscando uma abordagem que leve em conta a complexidade do ser humano e da sociedade. Por isso uma reforma do pensamento se faz tão necessária, promovendo uma visão mais integrada e holística da identidade docente.

Young (2007), defende que as escolas devem priorizar a criação de currículos robustos

e poderosos que ofereçam oportunidades igualitárias de aprendizagem para todos os alunos. Ele critica a ideia de currículos baseados apenas nas experiências imediatas dos alunos, argumentando que isso pode limitar suas perspectivas futuras. Em vez disso, o currículo deve desafiar os alunos e capacitá-los intelectualmente, permitindo-lhes alcançar além de suas circunstâncias locais e pessoais.

Estamos vivendo em uma era digital onde a conexão com o mundo está a apenas um toque, seja na tela do celular, computador, tablet, notebook etc., basta um clique para que a distância deixe de ser um empecilho. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão em constante evolução, criando formas de comunicação, interação e de aprendizagem. Essa mudança transforma o processo de aprendizado, que já não é mais passivo, com o professor como único detentor do conhecimento. Hoje, os alunos têm acesso fácil a informações e podem navegar pelo ciberespaço (Levy, 1999). Almeida e Valente (2011), destacam que o aluno atual é mais ativo, resolvendo problemas, compartilhando informações e construindo conhecimento de maneira autônoma.

Diante desse contexto, torna-se fundamental dar voz aos professores, valorizando suas experiências e saberes construídos na prática. As tecnobiografias, enquanto narrativas que entrelaçam a trajetória pessoal e profissional dos docentes com o uso das tecnologias digitais, emergem como uma potente ferramenta para compreender os desafios, as estratégias e os resultados alcançados por esses profissionais na busca por uma educação mais inovadora e significativa.

Ao apresentar e analisar as tecnobiografias de professores da rede pública, a próxima subseção deste capítulo desta pesquisa busca contribuir para a construção de um conhecimento mais situado e engajado com a realidade da escola brasileira, oferecendo percepções e reflexões que possam inspirar novas práticas e políticas educacionais.

2.3 Tecnobiografias: Definições, Metodologia, Roteiros e Aplicações Pedagógicas

Esta subseção tem como objetivo apresentar as tecnobiografias como um método de pesquisa narrativa relevante para compreender as experiências de professores com tecnologias digitais. Serão abordadas as definições e fundamentos teóricos das tecnobiografias, seus conceitos-chave e sua origem, estabelecendo uma relação com as narrativas autobiográficas e biográficas tradicionais e apresentando os fundamentos teóricos que ligam vida, identidade e tecnologia. Será abordado também, a metodologia utilizada na pesquisa educacional, os roteiros para a criação de narrativas, as aplicações no contexto das práticas pedagógicas, uma

revisão de estudos na área e, por fim, um paralelo entre as pesquisas encontradas e a presente dissertação.

2.3.1 Definições e fundamentos teóricos das tecnobiografias

O termo "tecnobiografia" surge da junção de "tecno" + "biografia", referindo-se a narrativas de si relacionadas ao uso de tecnologias. Conforme Kennedy (2003), o conceito foi utilizado primeiramente por Henwood, Kennedy e Miller (2001) na obra "Cyborg lives"? Women's Technobiographies", que apresentava histórias de mulheres e as influências do uso de tecnologias em suas vidas. Outros autores como Barton e Lee (2015), Paiva (2019) e Almeida (2020) contribuem para a conceituação, definindo tecnobiografias como narrativas que tratam da relação do indivíduo com o uso de tecnologias.

Almeida (2020) e Barton e Lee (2015) definem tecnobiografias como histórias de vida em relação à tecnologia, enquanto Paiva (2011) as conceitua como o estudo das trajetórias de vida de pessoas comuns ou públicas através da perspectiva da tecnologia. Esses autores concordam que as tecnobiografias são narrativas que tratam da relação do indivíduo com o uso de tecnologias.

A partir das leituras desses autores, o conceito que melhor se adequa a esta pesquisa, na percepção desta autora, é a tecnobiografia enquanto narrativa autobiográfica que trata da relação do indivíduo com o uso de tecnologias ao longo da vida.

Apresenta-se, a seguir, um quadro sintetizando as diferentes concepções de tecnobiografia presentes nos trabalhos de Almeida (2020), Barton e Lee (2015), Kennedy (2003) e Paiva (2019), que compõem o referencial teórico desta pesquisa e fundamentam a discussão sobre letramentos digitais e tecnobiografias.

Quadro 12 - Definições de tecnobiografia e letramento digital a partir de autores.

Autor(es)	Definição de Tecnobiografia	Definição de Letramento Digital
Almeida (2020, 2024)	"Narrativas que tratam da relação do indivíduo com o uso de tecnologias, buscando compreender como as experiências tecnológicas impactam sua vida e identidade. [...] Ainda existem poucos trabalhos que tratam da história de vida dos professores de línguas em relação à tecnologia – as suas tecnobiografias" (Almeida, 2024, p. 3).	"Conjunto de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, envolvendo a apropriação crítica e significativa de recursos digitais para comunicação, produção de conhecimento e participação social" (Almeida, 2020).

(continua)

Quadro 12 - Definições de tecnobiografia e letramento digital a partir de autores.

(conclusão)

Autor(es)	Definição de Tecnobiografia	Definição de Letramento Digital
Barton & Lee (2015, 2016)	"Tecnobiografia é uma história de vida em relação à tecnologia" (Barton; Lee, 2015, p. 10). "A internet é um espaço onde as identidades são negociadas e construídas de forma ativa" (Barton; Lee, 2016, p. 12).	"Práticas sociais de leitura e escrita que emergem em ambientes digitais, onde a internet é vista não apenas como meio de comunicação, mas como espaço ativo de negociação e construção de identidades e de novos usos da linguagem" (Barton; Lee, 2016).
Kennedy (2003)	"Narrativas pessoais que exploram a influência das tecnologias na vida das pessoas, geralmente inspiradas no conceito original de Henwood, Kennedy e Miller (2001), destacando o papel das tecnologias na construção das experiências individuais" (Kennedy, 2003).	"Capacidade de utilizar e compreender criticamente as tecnologias digitais, reconhecendo seu impacto nas formas de interação, comunicação e construção do eu no ambiente digital" (Kennedy, 2003).
Paiva (2011, 2019)	"Tecnobiografia é o estudo das trajetórias de vida de pessoas comuns ou públicas através da perspectiva da tecnologia. [...] A tecnobiografia não apenas documenta a vida digital de uma pessoa, mas também analisa como essas tecnologias moldam e são moldadas pela identidade e pela experiência de vida dos indivíduos na era digital" (Paiva, 2011, 2019).	"Processo de desenvolvimento de competências para atuar de forma crítica, ética e criativa em ambientes digitais, compreendendo e produzindo textos multimodais, e refletindo sobre o impacto das tecnologias na construção da identidade e nas práticas sociais" (Paiva, 2019, p. 92).

Fonte: Autora (2025).

Após a apresentação do quadro comparativo, é possível observar que as tecnobiografias configuram-se como uma forma emergente de narrativa pessoal, integrando elementos da autobiografia tradicional com a realidade digital contemporânea. Embora cada autor destaque diferentes nuances, todos convergem ao tratar a tecnobiografia como uma narrativa que evidencia a relação do indivíduo com as tecnologias digitais ao longo de sua trajetória de vida. Essas narrativas documentam experiências de vida mediadas por plataformas e ferramentas tecnológicas, refletindo como as tecnologias digitais moldam a construção da identidade e o modo como os sujeitos narram suas trajetórias (Almeida, 2020; Paiva, 2019).

No contexto atual, marcado pela ampla presença das redes sociais, blogs, vlogs e outras plataformas digitais, as tecnobiografias assumem um papel central na compreensão das múltiplas formas de narrar a própria vida. Diferentemente das autobiografias tradicionais, que tendem a apresentar uma narrativa linear e coesa, as tecnobiografias se caracterizam pela fragmentação e pela multiplicidade de vozes, refletindo as diversas camadas identitárias que emergem no ambiente digital (Barton & Lee, 2016; Paiva, 2019). Essa fragmentação,

composta por postagens, imagens e vídeos compartilhados em diferentes momentos, é um aspecto central das tecnobiografias modernas, nas quais as identidades são constantemente negociadas e reconstruídas.

A discussão sobre tecnobiografias insere-se no debate mais amplo dos letramentos digitais, conforme Barton e Lee (2016) e Leffa (2006), para quem a internet não é apenas uma plataforma de comunicação, mas um espaço ativo de negociação e construção de identidades. Nesse sentido, as tecnobiografias não apenas documentam experiências pessoais mediadas por dispositivos digitais, mas também possibilitam a análise de como as tecnologias influenciam e são influenciadas pela construção de identidades, práticas de letramento e experiências sociais.

Na perspectiva de Paiva (2011, 2019), tecnobiografia é o estudo das trajetórias de vida de pessoas comuns ou públicas a partir da perspectiva das tecnologias digitais, analisando como essas tecnologias moldam e são moldadas pelas narrativas pessoais e sociais. Paiva argumenta que a tecnobiografia não apenas documenta a vida digital de uma pessoa, mas também analisa como essas tecnologias influenciam a construção da identidade e da experiência de vida dos indivíduos na era digital.

No campo da pesquisa educacional, a escolha da tecnobiografia como metodologia se justifica não apenas por sua capacidade de revelar padrões e tendências nas experiências docentes, mas também por seu potencial de promover uma reflexão crítica sobre a relação entre formação inicial, continuada e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias. Como destacam os principais autores da área, a tecnobiografia é uma ferramenta versátil, que pode ser construída em diferentes formatos – textos, vídeos, áudios ou multimídia – e adaptada às especificidades do campo investigado, permitindo dar voz aos sujeitos e evidenciar suas vivências, desafios e estratégias no uso das tecnologias digitais em contextos de ensino e aprendizagem.

No cenário brasileiro, a literatura aponta que, apesar do crescente interesse pelo tema, ainda há relativa escassez de pesquisas acadêmicas sobre tecnobiografias, especialmente no campo da educação. Essa lacuna reforça a relevância e a originalidade do presente estudo, que busca compreender como professores de línguas da escola pública utilizam e ressignificam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e trajetórias profissionais. O levantamento realizado em bases como o portal da CAPES e o Google Acadêmico evidenciou a baixa incidência de dissertações, teses e artigos que abordem diretamente a temática das tecnobiografias, o que indica um campo fértil para investigações futuras.

Entre as contribuições nacionais de maior destaque, encontra-se o trabalho da professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, coordenadora do projeto “Tecnobiografias: histórias de práticas sociais da linguagem mediadas pela tecnologia” no Laboratório de Linguagem e Tecnologia (LALINTEC/UFMG). O projeto reúne tecnobiografias em múltiplos formatos – textos, vídeos, áudios, imagens – e evidencia a riqueza das experiências mediadas por tecnologias digitais, sobretudo no contexto da formação de professores de línguas. O site pessoal da professora Vera Paiva disponibiliza exemplos de tecnobiografias e materiais de apoio, tornando-se referência nacional sobre o tema e fonte de inspiração para o presente trabalho.

A discussão sobre tecnobiografias está intrinsecamente ligada ao campo dos letramentos digitais. Nesse sentido, é fundamental destacar o papel de Leffa (2006), que conceitua letramento digital como o conjunto de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, envolvendo leitura, escrita, produção e compartilhamento de sentidos em ambientes digitais. Para Leffa (2006), o letramento digital não se limita ao domínio técnico das ferramentas, mas implica a capacidade de atuar criticamente em ambientes digitais, compreendendo as transformações culturais e sociais que emergem desse novo contexto. Barton e Lee (2016) também contribuem para esse debate ao analisar como o ambiente online influencia o uso da linguagem e as práticas textuais, destacando que a internet não é apenas uma plataforma de comunicação, mas um espaço ativo de negociação e construção de identidades.

Fundamentando a noção de tecnobiografia, autores como Almeida (2020), Barton e Lee (2015), Kennedy (2003) e Paiva (2019) destacam que essas narrativas evidenciam a relação do indivíduo com o uso de tecnologias, permitindo compreender como as experiências digitais impactam a vida e a identidade dos sujeitos.

O conceito de gênero discursivo, conforme Bakhtin (1997), contribui para compreender que todo enunciado se organiza a partir de formas, temas e funções socialmente reconhecidas. Os gêneros funcionam como molduras que orientam a produção e a circulação dos textos, definindo modos de dizer adequados a determinados contextos comunicativos. Nesse sentido, as tecnobiografias podem ser entendidas como um gênero específico de narrativa, marcado por características próprias — como o relato de experiências pessoais mediadas por tecnologias digitais e a presença de elementos multimodais. Essa perspectiva não implica realizar uma análise do discurso, mas fornece um referencial teórico para situar as tecnobiografias dentro de uma tradição de estudos sobre gêneros textuais e práticas narrativas,

permitindo compreender sua organização e finalidade comunicativa (Bakhtin, 1997; Paiva, 2012).

Para além das definições, é fundamental considerar os fundamentos teóricos que sustentam a abordagem tecnobiográfica. O trabalho de Vygotsky (1987) é central, pois entende a linguagem como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento e para a interação social, sendo a narrativa uma das formas privilegiadas de expressão dessa capacidade humana. Sua obra é fundamental para este trabalho porque oferece um referencial sociocultural que permite compreender a narrativa tecnobiográfica como um processo de mediação, isto é, como uma forma pela qual sujeitos constroem significados sobre suas experiências com tecnologias. Para Vygotsky, a linguagem é a principal ferramenta de desenvolvimento cognitivo e de interação social, e, nesse sentido, as narrativas — incluindo as tecnobiografias — funcionam como espaços nos quais professores(as) organizam, ressignificam e expressam suas trajetórias formativas. Assim, sua teoria sustenta a ideia de que relatar experiências mediadas digitalmente não é apenas descrever fatos, mas produzir conhecimento sobre si e sobre a prática docente, articulando memória, identidade e aprendizagem.

Celani (1992), reforça a importância de uma concepção de língua e linguagem dinâmica e adaptável às novas tecnologias, ressaltando que “a língua é um sistema vivo, em constante transformação, que se adapta às necessidades comunicativas dos sujeitos” (Celani, 1992, p. 15). Moita Lopes (2002) também contribui para esse debate ao analisar como as identidades são performatizadas e negociadas em ambientes digitais, mostrando que as tecnobiografias são locus de construção e reconstrução identitária.

A língua é conhecida como um sistema complexo de sinais que possibilita a comunicação entre os indivíduos, funcionando como um código compartilhado socialmente. A linguagem, por sua vez, representa a capacidade humana mais ampla de expressão e comunicação, incluindo não apenas a língua falada, mas também outras formas de comunicação verbal e não verbal. Diferentemente da língua, que é um sistema fechado e normatizado, a linguagem é dinâmica e adaptável, permitindo uma interação social e a construção de sentidos em contextos variados. Essa distinção é fundamental para perceber os processos comunicativos em ambientes mediados por tecnologias digitais e, conseqüentemente, para fundamentar a análise das práticas escritas nas tecnologias digitais. De acordo com Bechara (2003), “a língua constitui um sistema fechado e normativo de signos usado por uma comunidade para comunicação, enquanto a linguagem é a capacidade humana geral de se expressar, abarcando todas as formas de comunicação” (Bechara, 2003, p. 15).

Compreender essa diferença contribui para um olhar mais crítico e fundamentado sobre as práticas de letramento digital, as experiências narradas nas tecnobiografias e as possibilidades de inovação pedagógica mediada por recursos digitais.

Dessa forma, as informações sistematizadas no quadro e a discussão subsequente fundamentam a adoção da tecnobiografia como abordagem metodológica deste estudo. As tecnobiografias, enquanto narrativas autobiográficas vinculadas ao uso de tecnologias, constituem uma alternativa potente para a geração e análise de dados em pesquisas qualitativas, permitindo compreender em profundidade como docentes de línguas da escola pública lidam com as demandas do mundo digital, ressignificando suas práticas e identidades em constante transformação. Assim, este estudo se insere no esforço de ampliar o campo das pesquisas sobre tecnobiografias, articulando teoria e prática, e valorizando a voz dos sujeitos em sua relação com as tecnologias digitais.

2.3.2 Metodologia das tecnobiografias na pesquisa educacional

A tecnobiografia, enquanto abordagem metodológica, insere-se no campo das pesquisas narrativas, sendo especialmente relevante para investigar como sujeitos constroem suas trajetórias em meio ao contexto digital contemporâneo. Fundamentada em autores como Almeida (2020), Barton e Lee (2015, 2016), Kennedy (2003) e Paiva (2011, 2019), a tecnobiografia é compreendida como uma narrativa autobiográfica que evidencia a relação do indivíduo com as tecnologias digitais ao longo de sua vida.

Como método, parte do princípio de que o sujeito é coautor do processo investigativo, atribuindo sentido à sua experiência em diálogo com o pesquisador (Clandinin & Connelly, 2006). Esse método permite não apenas documentar experiências pessoais mediadas por dispositivos digitais, mas também analisar como as tecnologias influenciam e são influenciadas pela construção de identidades, práticas de letramento e experiências sociais.

No contexto educacional, a tecnobiografia revela-se uma alternativa potente para dar voz aos docentes, evidenciando suas vivências, desafios e estratégias diante das demandas do ensino mediado por tecnologias digitais. Como destaca Almeida (2024), ainda são raros os trabalhos que tratam da história de vida de professores de línguas em relação à tecnologia – suas tecnobiografias –, o que reforça a relevância e a originalidade deste estudo.

O processo de escrita das produções tecnobiográficas compreende uma série de etapas estruturadas que envolvem a coleta e organização de diversos conjuntos de dados, como textos, vídeos, áudios e imagens, além da definição do foco narrativo e da seleção dos recursos discursivos e multimodais. Essas etapas são incluídas de maneira integrada à

pesquisa, contemplando desde a elaboração do roteiro para a produção das narrativas até a análise temática dos conteúdos gerados. A sistematização dessas fases exige coerência e profundidade, constituindo-se como um procedimento metodológico que alia rigor científico e flexibilidade para a expressão das experiências pessoais no contexto digital (Paiva, 2011; Leffa, 2006).

Um aspecto relevante diz respeito à opção terminológica adotada neste estudo. Embora “relato” e “narrativa” sejam frequentemente utilizados de forma intercambiável, há distinções metodológicas importantes. Segundo Clandinin e Rosiek (2007), narrativa é uma forma de reviver histórias vividas, considerando fatores intrínsecos e extrínsecos à experiência, enquanto o relato tende a ser mais objetivo e descritivo.

Nesta pesquisa, opta-se pelo termo “narrativas”, por permitir uma abordagem mais ampla e contextualizada das experiências, alinhando-se à perspectiva de que toda história de vida é permeada por múltiplos sentidos, contextos e interpretações. Como destaca Carvalho (2003, p. 284), “a biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária”.

As tecnobiografias partem de uma reflexão inicial do indivíduo sobre a própria vida, buscando identificar os momentos em que a tecnologia teve um impacto significativo. Quais foram os primeiros contatos com computadores, smartphones, internet? Como essas tecnologias mudaram a forma de se comunicar, trabalhar, estudar e se relacionar?

A tecnobiografia é uma abordagem que permite explorar as experiências individuais com as tecnologias ao longo da vida, possibilitando uma compreensão aprofundada das relações entre sujeitos e ambientes digitais. Para isso, é fundamental compreender sua composição, estrutura e os recursos que podem ser utilizados na construção dessas narrativas. O quadro a seguir apresenta informações essenciais sobre os elementos que compõem uma tecnobiografia, incluindo a coleta e organização dos materiais, a escolha do foco, a linguagem e o estilo, a estrutura narrativa e o uso de recursos multimídia, aspectos que contribuem para a riqueza e complexidade dessas narrativas.

Quadro 13 - Composição tecnobiográfica.

Coleta de materiais	Organização dos dados	Escolha um foco
Pode ser tanto digital quanto analógica, dependendo da natureza dos materiais. permite coletar dados qualitativos e quantitativos, como textos, imagens, vídeos, registros de atividades online, etc. Essa diversidade de dados oferece uma visão mais completa e complexa da experiência do indivíduo com a tecnologia.	Uma vez coletados, os materiais devem ser organizados de forma a facilitar a construção da narrativa. Uma linha do tempo pode ser útil para visualizar a evolução da relação com a tecnologia. Categorias temáticas também podem ser criadas, como "trabalho", "relacionamentos", "lazer", para agrupar os diferentes aspectos da vida digital	A tecnobiografia pode ter diferentes focos, dependendo dos interesses do autor. Pode ser uma narrativa cronológica, que acompanha a evolução da relação com a tecnologia ao longo da vida, ou pode se concentrar em um aspecto específico, como o impacto das redes sociais na vida social.
Linguagem e estilo	Estrutura	Uso de recursos multimídia
Pode variar de acordo com o público-alvo e o objetivo da narrativa. Pode ser mais formal, como em um artigo acadêmico, ou mais informal, como em um blog pessoal. É uma forma criativa e pessoal de explorar a relação entre indivíduos e tecnologias, suas mudanças ao longo do tempo, entre outros.	Pode ser livre e criativa, mas algumas características são comuns, como a presença de uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. A introdução apresenta o tema e o objetivo da narrativa, o desenvolvimento explora os diferentes aspectos da relação com a tecnologia e a conclusão sintetiza as principais ideias e reflexões.	Pode ser enriquecida com o uso de recursos multimídia, como imagens, vídeos e áudios. Esses recursos ajudam a tornar a narrativa mais dinâmica e envolvente.

Fonte: Autora (2025).

A partir dessa base, a tecnobiografia revela-se uma ferramenta valiosa para identificar padrões e tendências no uso das tecnologias digitais, especialmente no campo da educação. Ela permite analisar processos de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias, as experiências dos alunos com ferramentas digitais e o impacto das tecnologias na formação de professores. O quadro seguinte, adaptado de Barton e Lee (2015), exemplifica as possibilidades de pesquisa tecnobiográfica, destacando aspectos como o impacto das tecnologias na vida do usuário, os significados atribuídos a elas, a construção de identidades e as mudanças no uso das tecnologias ao longo do tempo.

Quadro 14 - Possibilidades de pesquisas tecnobiográficas a partir de Barton e Lee (2015, p. 10-132):

Impacto das tecnologias na vida do usuário em sua trajetória de vida	Significado atribuídos às tecnologias por parte do usuário	Projeção e construção de identidades	Mudanças de usos das tecnologias e seu uso ao longo do tempo
“Entender o impacto das constantes mudanças do uso da linguagem on-line da qual todos nós somos parte”. (Barton; Lee, 2015, p. 10)	Saber como as pessoas “começaram, exploraram e desenvolveram suas práticas linguísticas e o que a tecnologia significa para eles”. (Barton; Lee, 2015, p. 78)	Verificar “como as identidades são linguisticamente projetadas on-line e como os insights das tecnobiografias podem nos ajudar a compreender essas identidades”. (Barton; Lee, 2015, p. 75)	Visualizar “as mudanças nas práticas ao longo de suas trajetórias tecnológicas” (Barton; Lee, 2015, p. 132)

Fonte: Adaptado de Paiva e Murta (2020).

Utilizar de tecnobiografias como forma, de não apenas coletar essas narrativas e gerar dados, como dar voz aos docentes, se justifica devido ao descompasso, vivido por professores, no que se refere às demandas por uso de tecnologias digitais em sala de aula e a falta de suporte técnico-profissional para tal. E através da possibilidade de relatos tecnobiográficos acaba sendo uma importante ferramenta para evidenciar suas vivências, reflexões. Importante, nesse contexto, dar voz a docentes que têm, ao longo de sua caminhada profissional, lidado com o uso de tecnologias digitais aplicadas ao contexto escolar.

Quanto aos procedimentos para geração em pesquisas narrativas, prefere-se o termo “geração de dados” ao invés de “coleta de dados”, pois as narrativas são construídas em interação entre pesquisador e participante, não apenas recolhidas como dados prontos (Clandinin & Connelly, 2006). A geração das tecnobiografias pode ocorrer por diferentes meios, respeitando a diversidade de perfis dos participantes e os objetivos da pesquisa. As tecnobiografias podem ser produzidas em diferentes formatos: textos escritos, entrevistas gravadas, vídeos, áudios ou análise de postagens em redes sociais (Paiva, 2019).

Para esta pesquisa, optou-se pelo formato textual, considerando a familiaridade dos professores de línguas com a escrita e a potencialidade para a compreensão dos sentidos imbricados na escrita dos professores e seus signos linguísticos (Vygotsky, 1987). Os participantes receberam um roteiro com perguntas norteadoras. Além disso, foi apresentado e

assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética do processo, que será comentado posteriormente em capítulo pertinente.

A geração de tecnobiografias pode ocorrer por diferentes meios, respeitando a diversidade de perfis dos participantes e os objetivos da pesquisa. No contexto educacional, é importante considerar formatos acessíveis e que estimulem a reflexão crítica sobre a trajetória do sujeito com as tecnologias digitais. Conforme Clandinin e Connelly (2006), em pesquisas narrativas, os dados são gerados em colaboração entre pesquisador e participante, e não apenas coletados de modo passivo.

Após a geração, as narrativas são organizadas e anonimizadas, sendo armazenadas em ambiente seguro para análise posterior. A organização dos dados inclui a criação de linhas do tempo, categorização temática e agrupamento por foco narrativo. O que será explicitado e aprofundado no capítulo Metodologia, aqui sua relevância é apenas para demonstrar o funcionamento da criação de roteiros pensando na geração de dados e posteriormente criação de tecnobiografias. Segue possibilidade para geração de tecnobiografias:

Quadro 15 – Etapas para a geração de tecnobiografias

Etapas	Descrição/Exemplo
Geração de materiais	Textos, imagens, vídeos, registros de atividades online, etc.
Organização dos dados	Linha do tempo, categorias temáticas (“trabalho”, “lazer”, etc.).
Escolha do foco	Narrativa cronológica ou temática (ex.: impacto das redes sociais na vida docente).
Linguagem e estilo	Pode ser formal (artigo) ou informal (blog), conforme o objetivo.
Estrutura	Introdução (tema/objetivo), desenvolvimento (trajetória), conclusão (reflexão).
Uso de multimídia	Imagens, vídeos e áudios podem enriquecer a narrativa.

Fonte: Adaptado de Paiva (2019), Barton & Lee (2015), Almeida (2020).

As etapas apresentadas no Quadro 15 delineiam o percurso fundamental para a construção de tecnobiografias, desde a geração e organização dos materiais até a definição do foco, da linguagem e da estrutura narrativa, ressaltando a importância de uma abordagem flexível e adaptada à singularidade de cada trajetória.

Para que esse processo seja efetivo e contemple a multiplicidade das experiências digitais, é essencial considerar as diversas estratégias e formatos possíveis para a geração de

dados, como ilustrado a seguir no Quadro 16. Assim, as etapas metodológicas se desdobram em práticas concretas, permitindo que as tecnobiografias sejam produzidas por meio de textos escritos, entrevistas, vídeos, áudios, análise de redes sociais ou produções multimodais. Essa variedade de formatos amplia as possibilidades de expressão dos participantes e enriquece o processo investigativo, tornando a tecnobiografia uma ferramenta versátil e sensível à complexidade das experiências mediadas pelas tecnologias digitais.

Esse quadro pode mostrar diferentes formatos e estratégias para a geração de tecnobiografias, explicitando possibilidades para o pesquisador.

Quadro 16- Exemplos de formas de geração de dados em tecnobiografias

Formato/Método	Descrição	Exemplo de pergunta/atividade
Texto escrito/Diários	Redação autobiográfica sobre a trajetória com tecnologias digitais	"Descreva seus primeiros contatos com computadores, internet e redes sociais."
Entrevista oral	Entrevista semi estruturada ou aberta, gravada em áudio ou vídeo	"Como as tecnologias digitais impactam sua prática docente?"
Vídeo	Relato autobiográfico gravado pelo participante	"Conte, em vídeo, um episódio marcante envolvendo tecnologia em sua vida."
Podcast/Áudio	Relato gravado em formato de podcast	"Relate como você aprendeu a usar uma nova ferramenta digital."
Análise de redes sociais	Coleta de postagens, blogs, fotos, interações digitais do participante	"Selecione postagens que representam momentos importantes com tecnologia."
Multimodal	Combinação de texto, imagem, áudio, vídeo	"Monte uma linha do tempo digital da sua relação com as tecnologias."
Linha do tempo digital	Construção de uma linha do tempo com marcos importantes na relação com tecnologias.	"Elabore uma linha do tempo com eventos-chave do seu contato com ferramentas digitais."

Fonte: Adaptado de Paiva (2019), Barton & Lee (2015), Almeida (2020).

O quadro apresenta, de forma organizada, as principais etapas envolvidas na geração de tecnobiografias, desde a produção dos materiais até a estruturação final da narrativa. Inicia-se com a geração de materiais, que pode ocorrer por meio de diferentes formatos, como textos, imagens, vídeos e registros online, refletindo a diversidade de experiências digitais dos participantes.

Diversas metodologias podem ser empregadas na geração de dados para pesquisas com tecnobiografias, cada uma com características, vantagens e limitações específicas. As entrevistas permitem que os participantes narrem suas histórias de vida em relação às

tecnologias, oferecendo profundidade, flexibilidade e personalização à coleta de dados, embora demandem tempo e possam ser influenciadas pelo entrevistador.

Os diários ou textos escritos, por exemplo, proporcionam registros contínuos das experiências com tecnologias ao longo do tempo, favorecendo o detalhamento e a espontaneidade, além de permitirem análises longitudinais; contudo, exigem disciplina dos participantes e podem sofrer com desistências.

A análise de documentos digitais, como e-mails, mensagens, fotos e postagens, oferece acesso a dados autênticos e uma diversidade de fontes, mas pode enfrentar restrições de acesso e desafios éticos. A observação participante possibilita ao pesquisador acompanhar e interagir com o cotidiano digital dos participantes, gerando contextualização e riqueza de detalhes, porém pode ser invasiva e exige considerável investimento de tempo. Por fim, também pode-se utilizar mapas mentais, que são representações visuais das relações dos participantes com as tecnologias, facilitando a síntese e a reflexão sobre as experiências, mas podem ser superficiais se não forem bem orientados.

A escolha do método mais adequado depende dos objetivos da pesquisa, do perfil dos participantes e das questões éticas envolvidas, sendo recomendável, muitas vezes, a combinação dessas abordagens para uma compreensão mais ampla e aprofundada das tecnobiografias.

Em seguida, a organização dos dados permite agrupar as experiências em categorias temáticas ou linhas do tempo, facilitando a visualização da trajetória tecnológica. A escolha do foco orienta a construção da narrativa, podendo ser cronológica ou temática, conforme os objetivos da pesquisa. A linguagem e o estilo são adaptados ao público e ao propósito do estudo, variando entre formalidade acadêmica e informalidade de relatos pessoais. Por fim, a estrutura e o uso de recursos multimídia garantem que a narrativa seja clara, envolvente e contextualizada, valorizando tanto a dimensão textual quanto a multimodalidade das experiências tecnológicas.

A apresentação dos Quadros 15 e 16 visa demonstrar a relação entre as etapas para a geração de tecnobiografias e as múltiplas possibilidades de formatos e estratégias de coleta de dados, fundamentando-se tanto na literatura quanto na prática metodológica da área. O Quadro 14 destaca a necessidade de um processo estruturado, desde a produção e organização dos materiais até a definição do foco, linguagem e estrutura narrativa.

Para que as tecnobiografias reflitam a diversidade de experiências dos participantes, é essencial considerar as diferentes estratégias de geração de dados, como exemplificado no Quadro 16, que inclui formatos como textos escritos, entrevistas orais, vídeos, podcasts,

análise de redes sociais e produções multimodais, permitindo que cada participante escolha o meio que melhor representa sua trajetória digital.

Essa multiplicidade de abordagens, defendida por Almeida (2020), Barton e Lee (2015) e Paiva (2019), amplia o potencial das tecnobiografias como instrumento de pesquisa ao valorizar tanto a dimensão subjetiva e reflexiva da narrativa quanto a riqueza dos registros digitais contemporâneos.

No contexto contemporâneo, as tecnobiografias podem assumir diferentes formatos, refletindo a diversidade de plataformas e linguagens digitais, como blogs pessoais, perfis em redes sociais, vlogs, diários digitais e podcasts, cada um expressando distintas possibilidades de autorrepresentação e construção identitária.

Para este estudo, foi adotada a análise temática, conforme Braun & Clarke (2006), visando identificar padrões recorrentes relacionados ao uso de tecnologias, desafios e estratégias docentes. O procedimento incluiu a leitura integral das narrativas, categorização dos temas emergentes e validação dos resultados por meio de leitura independente por dois pesquisadores e devolutiva aos participantes. Essas informações serão abordadas e explicadas no decorrer do capítulo Metodologia, aqui é pertinente para exemplificar as possibilidades existentes. Outras abordagens possíveis incluem a análise narrativa (foco na estrutura e construção de sentido), análise multimodal (integração de texto, imagem, vídeo, áudio) e análise de discurso (exame de como o discurso sobre tecnologia é construído). Segue quadro com a devida exemplificação.

Quadro 17 – Métodos de análise de tecnobiografias.

Método	Conceito/Objetivo	Como aplicar	Exemplo de aplicação
Análise temática.	Identificar padrões e temas recorrentes.	Ler as narrativas, codificar e agrupar por temas (ex.: desafios, estratégias, sentimentos).	Mapear desafios relatados por professores.
Análise narrativa.	Compreender a estrutura e a construção de sentido da narrativa.	Analisar como o sujeito constrói sua trajetória, os marcos, rupturas, reconstruções de identidade.	Observar a transição do ensino tradicional ao digital.
Análise multimodal.	Integrar análise de texto, imagem, vídeo, áudio.	Integrar análise textual com análise de imagens, vídeos ou outros recursos presentes na narrativa.	Avaliar como as fotos complementam ou contradizem o relato escrito.

(continua)

Quadro 17 – Métodos de análise de tecnobiografias.

(conclusão)

Método	Conceito/Objetivo	Como aplicar	Exemplo de aplicação
Análise de discurso.	Examinar como o discurso sobre tecnologia é construído e negociado.	Identificar discursos de resistência, aceitação, inovação ou exclusão tecnológica.	Investigar discursos de aceitação ou resistência frente à obrigatoriedade do uso de plataformas digitais.
Análise de conteúdo	Quantifica e qualifica categorias presentes nos relatos, podendo ser combinada com análise qualitativa.	Criar categorias e subcategorias, quantificar ocorrências e interpretar significados.	Contabilizar menções a ferramentas digitais específicas e analisar seu contexto de uso.

Fonte: Clandinin & Connelly (2006); Paiva (2019); Almeida (2020).

Após a apresentação do Quadro 17, é importante destacar como a variedade de métodos de análise enriquece a compreensão das tecnobiografias e permite ao pesquisador escolher a abordagem mais adequada aos objetivos do estudo e à natureza dos dados. A análise temática possibilita identificar padrões e desafios recorrentes, enquanto a análise narrativa favorece a compreensão da estrutura e da construção de sentido nas histórias de vida. Já a análise multimodal amplia o olhar para além do texto escrito, integrando elementos visuais e sonoros das narrativas digitais, e a análise de discurso examina como as representações sobre tecnologia são construídas e negociadas pelos sujeitos.

Entre essas abordagens, a análise de conteúdo se destaca por permitir uma sistematização quantitativa e qualitativa dos dados, facilitando a organização de grandes volumes de informações e a identificação de tendências, conforme Bardin (2016). No contexto das tecnobiografias, esse método pode ser utilizado para mapear a evolução do uso de tecnologias, quantificar menções a ferramentas digitais e qualificar categorias emergentes, complementando as demais abordagens ao oferecer uma visão mais estruturada e comparativa das experiências relatadas.

A escolha criteriosa do método de análise contribui para aprofundar a compreensão das experiências mediadas por tecnologias digitais, favorecendo uma leitura sensível das múltiplas camadas identitárias, dos processos de formação docente e das práticas pedagógicas no contexto contemporâneo. Independentemente do método adotado, é fundamental considerar o contexto social, histórico e cultural das experiências narradas, bem como os aspectos éticos envolvidos na interpretação dos dados (Clandinin & Connelly, 2006; Paiva, 2019).

O pesquisador deve reconhecer seu papel ativo na construção e interpretação das narrativas, assumindo a subjetividade do processo e evitando generalizações indevidas, uma vez que o objetivo das tecnobiografias não é generalizar resultados, mas compreender em profundidade como as experiências digitais contribuem para a formação de identidades e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Quadro 18 apresenta uma síntese da estrutura metodológica das tecnobiografias, abordando desde a definição do método narrativo, a geração dos relatos, os métodos de análise e as reflexões éticas, até a justificativa terminológica utilizada nesta pesquisa.

Quadro 18 – Estrutura resumida da metodologia das tecnobiografias

Eixo Metodológico	Descrição
A tecnobiografia como método narrativo.	Definição, fundamentação, relevância, originalidade, papel do sujeito como coautor.
Geração dos relatos e narrativas.	Justificativa do termo “geração”, formatos possíveis, roteiro/protocolo, consentimento, organização.
Métodos de análise das narrativas.	Métodos possíveis, escolha do método, detalhamento do procedimento, estratégias de validação.
Ética e reflexões metodológicas.	Consentimento, anonimato, tratamento de riscos, papel do pesquisador, limitações, distinção conceitual, justificativa terminológica.

Fonte: Autora (2025).

Em síntese, as tecnobiografias representam uma alternativa possível para a geração e análise de dados em pesquisas qualitativas, permitindo dar voz aos sujeitos e revelar padrões, desafios e estratégias no uso das tecnologias digitais. No campo da educação, especialmente na formação de professores de línguas, as tecnobiografias possibilitam compreender como esses profissionais lidam com as demandas do mundo digital, ressignificando suas práticas e identidades em constante transformação.

2.3.3 Roteiros para a Criação de Tecnobiografias

A elaboração de tecnobiografias, para fins de pesquisa educacional, demanda um processo estruturado que oriente os participantes na construção de suas narrativas sobre a relação com as tecnologias digitais. Os roteiros desempenham papel fundamental nesse contexto, pois auxiliam na organização das memórias, na seleção dos eventos mais significativos e na reflexão crítica sobre as experiências vividas com diferentes recursos tecnológicos. Um roteiro eficaz deve contemplar elementos essenciais que favoreçam a expressão da trajetória individual, respeitando a diversidade de formatos (textual, oral,

multimídia) e de contextos de aplicação, como a formação de professores.

Nesta etapa, serão apresentados o processo de construção dos roteiros, os principais componentes que os tornam eficazes e exemplos adaptados para diferentes situações de pesquisa, visando potencializar a geração de dados ricos e relevantes para a análise das práticas e identidades docentes mediadas pelas tecnologias digitais.

Para ser eficaz, o roteiro deve conter elementos essenciais: uma introdução clara sobre os objetivos da pesquisa e instruções para a produção da tecnobiografia; questões norteadoras, que estimulem reflexões abertas sobre as experiências com tecnologias digitais; temas específicos, que abordam diferentes dimensões da vida dos participantes, como formação acadêmica, prática profissional, vida pessoal e desafios enfrentados; e, por fim, um espaço para considerações finais, onde o participante possa expressar livremente suas percepções e aprendizados ao longo do processo.

Exemplo de roteiro para geração de tecnobiografias (formato textual):

1. **Introdução:** Apresente-se brevemente e explique o objetivo da narrativa.
2. **Primeiros contatos:** Relate suas primeiras experiências com computadores, internet ou outras tecnologias digitais.
3. **Impacto na vida pessoal e profissional:** Descreva situações em que o uso de tecnologias digitais foi marcante em sua trajetória.
4. **Desafios e aprendizados:** Quais foram as principais dificuldades e como você as superou?
5. **Reflexão sobre a formação:** Como sua formação inicial e continuada contribuiu (ou não) para o uso de tecnologias digitais?
6. **Perspectivas futuras:** Como você enxerga o papel das tecnologias digitais em sua prática docente nos próximos anos?

Este exemplo poderia ser utilizado em diversos contextos, neste formato o participante respondente ficaria livre para escrever assim contemplando o objetivo de pesquisa. No contexto da formação de professores, por exemplo, um roteiro pode contemplar desde as primeiras experiências com tecnologias digitais, passando pelo uso desses recursos durante a formação acadêmica, até a aplicação em sala de aula, os desafios e oportunidades vivenciados, e as reflexões sobre o impacto das tecnologias na identidade profissional docente.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese com um exemplo de roteiro adaptado para esse contexto.

Quadro 19 – Exemplo de roteiro para a criação de tecnobiografias (formação de professores).

Etapa	Descrição/Questão Norteadora
Introdução.	Apresentação do objetivo da narrativa e orientações para a escrita.
Primeiros contatos.	Como foi seu primeiro contato com computadores, internet ou outras tecnologias digitais?
Formação acadêmica.	De que forma as tecnologias digitais estiveram presentes em sua formação inicial e continuada?
Prática profissional.	Como você utiliza (ou já utilizou) tecnologias digitais em sua prática docente?
Desafios e oportunidades.	Quais foram os principais desafios e oportunidades que você encontrou ao integrar tecnologias digitais à educação?
Impacto na identidade.	Como o uso das tecnologias digitais influenciou sua identidade e atuação profissional?
Considerações finais.	Que reflexões e aprendizados você gostaria de compartilhar sobre sua trajetória com as tecnologias digitais?

Fonte: Adaptado de Paiva (2019), Barton & Lee (2015), Almeida (2020).

A utilização de roteiros como este favorece a geração de dados ricos e contextualizados, permitindo que os participantes reflitam criticamente sobre sua trajetória e que o pesquisador identifique padrões, desafios e estratégias no uso das tecnologias digitais. Além disso, a flexibilidade do roteiro possibilita sua adaptação para diferentes contextos e públicos, como estudantes, gestores ou outros profissionais da educação, ampliando o alcance e a aplicabilidade das tecnobiografias como instrumento de pesquisa.

Algumas orientações para uso do roteiro:

- O roteiro deve ser apresentado de forma clara e acessível;
- As perguntas são abertas, para estimular a reflexão e a liberdade narrativa;
- O participante pode optar por relatar sua experiência em formato textual, oral ou multimodal, conforme sua preferência;
- O pesquisador deve garantir o consentimento informado e a confidencialidade das informações compartilhadas.

A seguir, apresento exemplos de roteiros para criação de tecnobiografias em diferentes formatos (entrevista oral, áudio, vídeo, questionário digital), fundamentando esta pesquisa e indicando como adaptar os roteiros para cada caso, com base em autores do campo das

tecnobiografias e narrativas digitais.

1. Roteiro para Tecnobiografia em Entrevista Oral (Áudio ou Vídeo), baseado nos autores: Paiva (2011, 2019); Barton & Lee (2016); Robin (2008).	
Estrutura sugerida: abertura com apresentação do participante (nome, profissão, contexto de atuação). Explicação breve do objetivo da entrevista: “Gostaria que você contasse, de maneira livre, como as tecnologias digitais fizeram parte da sua vida pessoal e profissional.”	
Perguntas norteadoras:	
a)	Como foi seu primeiro contato com tecnologia digital?
b)	Quais tecnologias marcaram sua trajetória pessoal e/ou profissional?
c)	Pode compartilhar um episódio marcante envolvendo tecnologia em sua prática docente?
d)	Como você aprendeu a usar diferentes recursos digitais?
e)	Houve desafios ou resistências? Como você lidou com eles?
f)	Em sua opinião, como as tecnologias transformaram sua forma de ensinar/aprender?
g)	Que conselhos daria a outros professores sobre o uso de tecnologias?
Dicas para aplicação: permita que o participante narre livremente, intervindo apenas para aprofundar pontos relevantes. Grave o áudio ou vídeo, com consentimento, para posterior análise.	
Exemplo prático:	
“Conte, em sua própria voz, como as tecnologias digitais entraram na sua vida. Se quiser, pode começar falando de sua infância, dos primeiros contatos com computador, internet ou celular, e depois avançar para sua experiência como professor(a).”	

2. Roteiro para Tecnobiografia em Áudio Autobiográfico - Baseados nos autores Paiva (2019); Robin (2008); Torsani (2016).	
Sugestão de roteiro para gravação individual: Exemplo de introdução: “Grave um áudio contando sua história com as tecnologias digitais. Não se preocupe com a ordem ou com respostas certas, apenas compartilhe suas experiências.”	

Sugestões de tópicos para abordar:

- a) Primeira lembrança com tecnologia digital.
- b) Mudanças percebidas em sua prática docente após incorporar recursos digitais.
- c) Experiências positivas e negativas com tecnologia.
- d) Como você se sente em relação às novas tecnologias.
- e) O que ainda gostaria de aprender ou experimentar.

Dica: encoraje o participante a usar exemplos concretos e sentimentos pessoais.

3. Roteiro para Tecnobiografia em Vídeo (Digital Storytelling) - Baseado nos autores Robin (2008); Paiva (2019).

Elementos essenciais (Robin, 2008):

1. Ponto de vista pessoal (sua voz, sua história)
2. Pergunta dramática (qual foi o maior desafio? O que mudou em sua vida?)
3. Emoção (como você se sentiu em momentos marcantes?)
4. Narração pessoal (fale diretamente para a câmera)
5. Trilha sonora ou imagens (opcional)
6. Ritmo e clareza
7. Encerramento reflexivo (o que aprendeu, o que espera para o futuro?)

Sugestão de roteiro: “Conte, em até 3 minutos, como as tecnologias digitais transformaram sua vida e sua prática como professor(a). Use fotos, imagens, músicas ou apenas sua fala, como preferir. Foque em momentos marcantes, desafios superados e aprendizados.” Exemplo de aplicação: Antes da gravação, peça que o participante faça um breve planejamento (storyboard), listando os principais episódios que deseja contar.

4. Roteiro para Tecnobiografia em Questionário Digital (Google Forms, por exemplo) - Adaptado de Barton & Lee (2016); Paiva (2019).

Estrutura de seções:

1. Formação e experiência docente: Qual sua formação? Como foi seu

início de carreira?

2. Primeiros contatos com tecnologia: Quando e como você começou a usar tecnologias digitais?

3. Uso atual e impacto: Quais tecnologias usa atualmente? Como elas impactam suas aulas?

4. Desafios e superações: Que dificuldades enfrentou? Como superou?

5. Reflexão e perspectivas: Como vê o futuro do uso de tecnologias? Que conselhos daria a outros professores?

Dica: Use perguntas abertas, permitindo respostas reflexivas e detalhadas.

A literatura especializada evidencia que as tecnobiografias podem ser desenvolvidas em múltiplos formatos, indo além do texto escrito tradicional. Segundo Paiva (2019), o essencial é que a tecnobiografia mantenha seu caráter pessoal e reflexivo, explorando a relação do indivíduo com as tecnologias digitais, seja por meio de relatos escritos, gravações em áudio, vídeos ou entrevistas.

Robin (2008) complementa que o digital storytelling, ou narrativa digital, amplia as possibilidades expressivas ao integrar elementos multimodais, como voz, imagem e emoção, permitindo que o sujeito conte sua trajetória tecnológica de maneira mais envolvente e sensorial. Barton e Lee (2016) também destacam que as tecnobiografias são narrativas reflexivas sobre experiências com tecnologias digitais, e podem ser coletadas por diversas vias, como entrevistas, relatos escritos ou mídias digitais. Dessa forma, a escolha do formato deve considerar o contexto, os objetivos da pesquisa e as preferências dos participantes, garantindo sempre que a narrativa pessoal e a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias estejam no centro do processo.

Apresento a seguir um modelo de roteiro para tecnobiografias voltado ao contexto de alunos, com base nos princípios já discutidos e adaptado para captar as experiências, percepções e trajetórias dos estudantes em relação às tecnologias digitais. O roteiro é flexível e pode ser aplicado em diferentes níveis de ensino (fundamental, médio, superior), sendo adequado tanto para narrativas escritas quanto orais ou multimodais.

Quadro 20 – Exemplo de roteiro para a criação de tecnobiografias (contexto de alunos).

Etapa	Descrição/Questão Norteadora
Introdução.	Apresente-se e conte brevemente quem você é (nome, idade, escola, série/curso, etc.).
Primeiros contatos.	Quando e como você teve seu primeiro contato com computadores, internet, celulares ou outras tecnologias digitais?
Uso de tecnologias na escola.	Como você utiliza (ou já utilizou) computadores, tablets, celulares, aplicativos ou internet nas atividades escolares?
Tecnologias no cotidiano.	Além da escola, de que forma as tecnologias digitais fazem parte do seu dia a dia (redes sociais, jogos, vídeos, comunicação)?
Aprendizagem e desafios.	Você já aprendeu algo importante usando tecnologia? Quais foram as maiores dificuldades ou desafios que enfrentou?
Mudanças e descobertas.	O que mudou na sua vida ou na sua maneira de aprender/comunicar-se com o uso das tecnologias digitais?
Impacto na identidade.	Você acha que o uso das tecnologias digitais mudou a forma como você se vê, se expressa ou se relaciona com outras pessoas?
Considerações finais.	O que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com as tecnologias digitais? Tem alguma dica, reflexão ou sugestão?

Fonte: Adaptado de Paiva (2019), Barton & Lee (2016), Almeida (2020).

O roteiro apresentado busca orientar os alunos na organização e expressão de suas experiências com as tecnologias digitais, respeitando a diversidade de trajetórias e contextos individuais. Ao propor questões abertas e etapas que abrangem desde os primeiros contatos com dispositivos até reflexões sobre identidade e aprendizagem, o roteiro favorece a construção de narrativas ricas e multifacetadas.

Essa abordagem permite que os estudantes reflitam criticamente sobre o papel das tecnologias em sua vida escolar e pessoal, dando voz às suas percepções, desafios e conquistas. Além disso, a flexibilidade do roteiro possibilita sua adaptação a diferentes níveis de ensino e formatos de registro, ampliando as possibilidades de análise e compreensão das práticas digitais no ambiente educacional.

Seguem algumas orientações para aplicação deste roteiro aplicado com alunos:

- O aluno pode responder às perguntas por escrito, em áudio, vídeo ou outro formato multimídia;

- O roteiro deve ser apresentado de forma clara, com linguagem acessível e acolhedora;
- O pesquisador deve garantir o consentimento informado (especialmente para menores de idade, com autorização dos responsáveis) e a confidencialidade das informações;
- O roteiro pode ser adaptado conforme o nível de ensino, contexto cultural ou objetivos específicos da pesquisa.

Algumas vantagens desse modelo:

- Permite captar a trajetória digital do aluno desde os primeiros contatos até o momento atual;
- Estimula a reflexão sobre aprendizagem, desafios, mudanças e identidade;
- Dá voz ao estudante, valorizando sua experiência singular no contexto digital;
- Pode ser utilizado tanto em pesquisas acadêmicas quanto em projetos pedagógicos de autoconhecimento, letramento digital ou educação midiática.

A produção de tecnobiografias, seja por professores ou por alunos, revela-se uma estratégia metodológica potente para investigar como as experiências digitais são vividas, narradas e ressignificadas no contexto educacional contemporâneo. Como destacam Barton e Lee (2015), às tecnobiografias não apenas documentam a trajetória de uso das tecnologias, mas também evidenciam como identidades são negociadas e reconstruídas a partir da interação com ambientes digitais. Nesse sentido, a elaboração de roteiros específicos para cada grupo participante – professores e alunos – é fundamental para captar as nuances, os desafios e as singularidades de cada trajetória.

No caso dos professores, o roteiro é estruturado para explorar desde os primeiros contatos com tecnologias digitais até os desafios enfrentados na integração desses recursos à prática pedagógica, passando pela formação inicial e continuada e pela reflexão sobre a própria identidade docente. Essa abordagem dialoga com autores como Paiva (2019), que defende que a tecnobiografia é não apenas um relato de experiências, mas um campo de renegociação identitária, onde o sujeito se coloca como protagonista de sua história em relação à tecnologia. Por exemplo, ao solicitar que o professor reflita sobre como as tecnologias digitais influenciam sua prática e identidade profissional, o roteiro propicia a emergência de narrativas que vão além do uso instrumental das ferramentas, alcançando aspectos subjetivos e institucionais da docência.

Já para os alunos, o roteiro busca captar desde o primeiro contato com dispositivos digitais, passando pelo uso cotidiano das tecnologias na escola e fora dela, até as aprendizagens, desafios e mudanças na forma de se comunicar e aprender. Como exemplifica Kennedy (2003), ao analisar tecnobiografias de mulheres no contexto britânico, a diversidade

de experiências digitais revela não só diferentes níveis de acesso, mas também distintas formas de apropriação tecnológica e construção de sentido. Assim, ao perguntar a um estudante do ensino médio sobre “como a tecnologia mudou sua forma de aprender ou se comunicar”, o pesquisador pode acessar relatos que envolvem desde o uso de aplicativos educacionais até a participação em comunidades virtuais, jogos online ou redes sociais, compondo um mosaico de práticas e identidades digitais.

A diferenciação metodológica entre roteiros para professores e alunos está alinhada à perspectiva de Clandinin e Connelly (2006), para quem a pesquisa narrativa deve ser sensível ao contexto e à voz dos participantes, permitindo que cada grupo expresse suas experiências de modo autêntico e situado. Como reforça Paiva (2019, p. 92), “na pesquisa biográfica, o pesquisador utiliza como dados a história de alguém ou um conjunto de histórias de outras pessoas”, sendo essencial que o roteiro seja adaptado ao perfil e à realidade dos sujeitos investigados. A experiência do projeto de Vera Menezes Paiva no LALINTEC/UFMG, por exemplo, mostra a riqueza de tecnobiografias produzidas em diferentes formatos – textos, vídeos, áudios, imagens – e por diferentes perfis de participantes, ampliando a compreensão sobre letramento digital, práticas sociais e construção de identidades.

Além disso, a escolha por narrativas – e não meros relatos – como formato de produção dos dados é fundamental para captar a complexidade das experiências digitais. Como defendem Clandinin e Rosiek (2007), a narrativa permite reviver histórias vividas, considerando fatores intrínsecos e extrínsecos à experiência, enquanto o relato tende a ser mais objetivo e descritivo. Carvalho (2003) complementa que a biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária, especialmente relevante em contextos de mudança tecnológica.

Na prática, a aplicação de roteiros diferenciados pode ser ilustrada por exemplos concretos: um professor de línguas pode relatar como a pandemia da covid-19 o levou a reinventar suas práticas de ensino com o uso de plataformas digitais, enquanto um aluno pode narrar como aprendeu a programar jogando online ou como as redes sociais influenciaram sua autoestima e suas amizades. Tais narrativas, ao serem analisadas, permitem ao pesquisador identificar padrões, desafios, estratégias e significados atribuídos às tecnologias, contribuindo para o avanço do campo dos letramentos digitais e para o desenvolvimento de políticas e práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e à complexidade da vida digital.

Portanto, é importante dialogar sobre a adoção de roteiros específicos e diferenciados para professores e alunos na produção de tecnobiografias, não apenas porque potencializa a riqueza dos dados gerados, mas também justifica a abordagem e amplia a reflexão sobre

identidade, letramento digital e práticas narrativas. Assim como valoriza a singularidade de cada trajetória, promovendo uma escuta atenta e ética das vozes que compõem o universo escolar. Essa abordagem, fundamentada em autores como Barton e Lee (2015), Carvalho (2003), Clandinin e Connelly (2006), Kennedy (2003) e Paiva (2019), contribui para uma compreensão crítica e contextualizada das relações entre sujeitos, tecnologias e educação, reconhecendo que as tecnobiografias são, acima de tudo, narrativas de si em rede, marcadas pela multiplicidade, pela fragmentação e pela constante reinvenção identitária.

2.3.4 Aplicações das tecnobiografias no contexto das práticas pedagógicas

A tecnobiografia, enquanto narrativa que articula experiências pessoais e práticas digitais, tem se mostrado uma ferramenta inovadora e potente tanto na formação inicial quanto continuada de professores. Sua aplicação pedagógica permite não apenas a documentação de trajetórias, mas também a reflexão crítica sobre o papel das tecnologias digitais na construção de identidades docentes e nas práticas de ensino.

Na formação de professores, a utilização de tecnobiografias pode ser vista como um exercício de autoanálise e de ressignificação da própria trajetória profissional. Ao narrar suas experiências com tecnologias digitais, o professor é convidado a revisitar momentos marcantes de sua formação, identificar desafios enfrentados e reconhecer conquistas e aprendizagens.

Essa prática, como destaca Paiva (2019), contribui para a emergência de uma postura mais reflexiva e autônoma diante das demandas contemporâneas, permitindo ao docente perceber-se como agente ativo no processo de integração das tecnologias à educação. Por exemplo, ao relatar as dificuldades iniciais com o uso de plataformas digitais ou a superação de barreiras técnicas, o professor pode compartilhar estratégias que sirvam de inspiração para outros colegas, promovendo uma cultura de colaboração e apoio mútuo.

Entretanto, a adoção das tecnobiografias como ferramenta pedagógica também apresenta desafios. Entre eles, destaca-se a necessidade de formação específica para que professores se sintam seguros e motivados a narrar suas experiências, bem como a importância de criar ambientes acolhedores e éticos para o compartilhamento dessas narrativas. Como observa Almeida (2024), ainda são poucos os trabalhos que exploram a história de vida dos professores de línguas em relação à tecnologia, o que evidencia tanto a originalidade quanto a necessidade de ampliar pesquisas e práticas nesse campo.

No contexto da educação básica, as tecnobiografias podem ser propostas como atividades pedagógicas que estimulam os alunos a refletirem sobre o impacto das tecnologias

em suas vidas, desenvolvendo habilidades de leitura, escrita, análise crítica e expressão multimodal. Ao construir suas próprias tecnobiografias, os estudantes são convidados a pensar sobre seus primeiros contatos com dispositivos digitais, o uso das redes sociais, os aprendizados mediados por aplicativos e jogos, e as mudanças em sua forma de se comunicar e aprender. Essa abordagem, além de valorizar a voz do aluno, contribui para a construção de uma identidade digital consciente e crítica, como sugerem Barton & Lee (2016) e Kennedy (2003).

Em minha trajetória, discente e como docente, a tecnobiografia se revelou um instrumento de autoconhecimento e de ressignificação das práticas pedagógicas. Como estudante, pude perceber como as tecnologias digitais atravessaram minha formação, desde os primeiros contatos com computadores e internet até a utilização de plataformas colaborativas e redes sociais para aprendizagem e interação. Como docente, a escrita da minha própria tecnobiografia me permitiu revisitar desafios, reconhecer estratégias de superação e identificar momentos em que a tecnologia se tornou aliada na construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos. Compartilhar minha tecnobiografia está sendo uma experiência enriquecedora, pois acredito que através dela possa promover o diálogo, inspirar confiança e contribuir para a construção coletiva de saberes sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Seguem dois exemplos construídos por mim para que através deles, eu pudesse construir minha própria tecnobiografia, ora como aluna, ora como professora, e assim evidenciar minha trajetória de vida com uso de tecnologias digitais, objetivando conhecer essa vivência como discente e outra como docente. Cada roteiro está estruturado para estimular a reflexão sobre minha trajetória, experiências, desafios, aprendizados e identidade em relação às tecnologias digitais, conforme sugerem Almeida (2020, 2024), Barton & Lee (2015, 2016), Kennedy (2003), Paiva (2019) e outros autores citados.

Segue exemplos com dicas para responder:

- Sinta-se à vontade para escrever em formato de texto corrido, tópicos, ou até mesmo gravar um áudio ou vídeo, caso prefira;
- Utilize exemplos concretos, situações vividas, sentimentos e reflexões pessoais;
- Se quiser, inclua imagens, prints ou outros registros digitais que ilustrem sua trajetória.

Quadro 21 - Exemplos de roteiros que construí para minha própria tecnobiografia.

ROTEIRO 1 (TECNOBIOGRAFIA COMO ALUNA)	ROTEIRO 2 (TECNOBIOGRAFIA COMO PROFESSORA)
<p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem é você? (Nome, idade, contexto escolar/acadêmico, breve apresentação). 	<p>Introdução:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem é você? (Nome, área de atuação, tempo de docência, contexto educacional)
<p>Primeiros contatos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando e como foi seu primeiro contato com computadores, internet, celulares ou outras tecnologias digitais? • Como você se sentiu diante dessas novidades? 	<p>Primeiros contatos e formação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como foi sua formação inicial em relação às tecnologias digitais? Teve acesso a cursos, oficinas ou experiências práticas? • Quais foram seus primeiros contatos com o uso de tecnologia no contexto educacional?
<p>Tecnologias no cotidiano escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De que maneira as tecnologias digitais estiveram presentes em sua vida escolar? (Ex: laboratórios de informática, uso de tablets, pesquisas online, plataformas de ensino) • Alguma experiência marcante envolvendo tecnologia na escola? 	<p>Tecnologias na prática docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De que maneira você utiliza (ou já utilizou) tecnologias digitais em suas aulas? (Ex: plataformas de ensino, aplicativos, redes sociais, recursos multimídia) • Pode relatar uma experiência marcante de uso de tecnologia em sala de aula?

(continua)

Quadro 21 - Exemplos de roteiros que construí para minha própria tecnobiografia

(conclusão)

<p>Aprendizagem e desafios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como as tecnologias digitais ajudam (ou dificultam) seu processo de aprendizagem? • Você já enfrentou desafios no acesso ou uso dessas tecnologias? Como lidou com eles? 	<p>Desafios e superações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quais os principais desafios que enfrentou ao integrar tecnologias digitais à sua prática docente? • Como buscou superar esses desafios? Teve apoio institucional, formação continuada ou buscou soluções autônomas?
<p>Mudanças e descobertas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mudou na sua forma de aprender, comunicar-se ou se relacionar com colegas e professores a partir do uso das tecnologias digitais? • Houve alguma descoberta importante ou mudança de perspectiva graças ao uso dessas ferramentas? 	<p>Impacto na formação e identidade profissional:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como a formação continuada (ou sua ausência) influenciou sua relação com as tecnologias digitais? • De que modo o uso dessas tecnologias impactou sua identidade e atuação como professora?
<p>Identidade digital:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como você percebe sua identidade digital? (Ex: redes sociais, presença online, participação em grupos virtuais) • Você acredita que as tecnologias digitais influenciam a forma como você se vê e se apresenta ao mundo? 	<p>Mudanças e reflexões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que mudou em sua prática pedagógica com a incorporação das tecnologias digitais? • Houve alguma transformação significativa em sua forma de ensinar, aprender ou se relacionar com os alunos?
<p>Considerações finais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que reflexões e aprendizados gostariam de compartilhar sobre sua trajetória como aluna no mundo digital? • Há algo que gostaria de ter feito diferente em relação ao uso das tecnologias? 	<p>Considerações finais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que conselhos, reflexões e aprendizados gostariam de compartilhar com outros docentes sobre o uso de tecnologias digitais na educação? • Como você se vê hoje em relação às tecnologias e quais são suas perspectivas para o futuro?

Fonte: Autora (2025).

Esses roteiros são fundamentados nos princípios das tecnobiografias, que, conforme Barton & Lee (2015), são “histórias de vida em relação à tecnologia”, e nas orientações de Paiva (2019), que destaca o valor da narrativa pessoal para compreender como as tecnologias

digitais moldam identidades e práticas. O objetivo é promover uma reflexão crítica, subjetiva e contextualizada sobre minha trajetória, permitindo que eu mesma seja autora e protagonista da minha história digital.

Seguem as tecnobiografias construídas a partir desses roteiros:

Minha tecnobiografia - como aluna!

Sou Emanuele Staudt Dias, mas prefiro ser chamada de Manu. Tenho 37 anos, sou aluna do Programa de Mestrado em Ensino de Línguas e de outros cursos na área da educação. Além da vida acadêmica, sou esposa, mãe de três filhos e atuo como coordenadora de cursos de formação inicial e continuada em uma escola.

Meu primeiro contato com computadores aconteceu ainda na infância, por volta dos 10 anos, quando participei de um curso de informática. Na época, não tinha acesso à internet nem a um computador em casa, por isso demorei alguns anos para utilizar essas tecnologias de forma efetiva. Durante o ensino médio, recorri às lan houses para realizar trabalhos escolares e, na casa de amigos, tive a oportunidade de acessar a internet. Foi apenas ao ingressar na primeira graduação, no formato semipresencial, que adquiri meu primeiro computador e celular. Esse foi um momento de grandes descobertas: o mundo se abriu diante de mim, apresentando inúmeras possibilidades para estudo, trabalho e lazer. Desde então, passei a buscar cada vez mais compreender e utilizar as tecnologias digitais a meu favor, percebendo como elas mediariam minha aprendizagem e meus estudos.

No contexto escolar, as tecnologias digitais não estavam presentes de forma significativa. Na época em que cursei o ensino fundamental e médio, os laboratórios de informática eram raros e pouco acessíveis, com máquinas antigas e quase nenhum acesso à internet. Já na trajetória acadêmica, a partir de 2006, passei a utilizar plataformas educacionais e ferramentas digitais de forma constante, o que transformou minha experiência de aprendizagem.

O uso das tecnologias digitais facilitou muito meu processo de aprendizagem. Sempre busquei aprender e me adaptar às novas ferramentas, aproveitando as facilidades que elas proporcionam. Com elas, pude estudar em instituições distantes da minha localidade, interagir com pessoas de outros municípios e estados, participar de aulas ao vivo e acompanhar conteúdos em tempo real, sem a necessidade de deslocamentos. Embora reconheça que as tecnologias mudam rapidamente e que não domino todas elas, entendo que esse é um caminho sem volta. Procuro focar nas potencialidades e possibilidades que elas

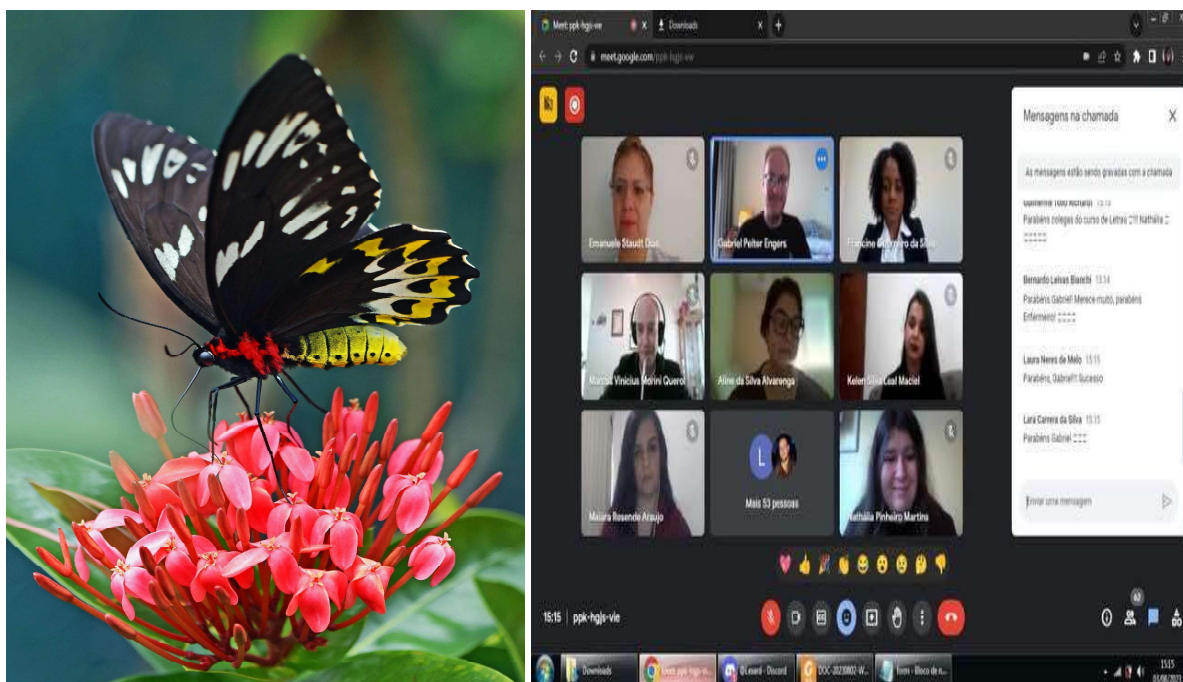
oferecem, especialmente no que diz respeito à flexibilidade e à ampliação do acesso ao conhecimento.

O uso dessas ferramentas mudou profundamente minha forma de aprender, comunicar e me relacionar com colegas e professores. Hoje, consigo adequar meus estudos aos meus horários e necessidades, o que facilita muito minha rotina. Aprender a utilizar as tecnologias digitais também abriu portas para outras aprendizagens e para o desenvolvimento de habilidades e competências que trouxeram novas oportunidades profissionais.

Minha identidade digital reflete minha trajetória de vida. Morei em diferentes cidades e conheci muitas pessoas, e as redes sociais sempre foram aliadas para manter contato com amigos e familiares, mesmo à distância. Valorizo muito a possibilidade de estar “próxima” de quem está fisicamente longe, mas também reconheço a importância do contato presencial. Como aluna, aprendo tanto no ambiente remoto quanto no presencial, pois entendo que o que importa é a minha disposição para estudar e aprender.

Refletindo sobre minha trajetória como aluna no mundo digital, acredito muito no potencial das tecnologias digitais. Não vejo o ambiente virtual como substituto do presencial, mas sim como uma ferramenta que amplia horizontes, quebra barreiras geográficas e oferece novas possibilidades de aprendizagem e interação. Não há nada que eu faria diferente em relação ao uso das tecnologias, pois entendo que cada experiência, desafio e conquista contribuíram para que eu me tornasse a profissional e estudante que sou hoje.

“Assim como a borboleta passa por diferentes estágios até alcançar sua forma plena, minha trajetória com as tecnologias digitais também foi marcada por fases de descoberta, adaptação e transformação. A tatuagem de borboleta que carrego é um símbolo dessa metamorfose constante, um lembrete de que aprender, reinventar-se e voar mais alto são processos contínuos, tanto na vida pessoal quanto na jornada digital. Cada novo desafio tecnológico foi, para mim, como a saída do casulo: um convite para explorar, crescer e me conectar com o mundo de maneiras antes inimagináveis.”



Fonte: arquivo pessoal da autora (2025).

Minha tecnobiografia - como professora!

Minha trajetória como professora de Língua Portuguesa é marcada por recomeços, inquietações e uma busca constante por sentido, inovação e transformação na educação. Minha formação acadêmica foi marcada por mudanças e adaptações. Em 2006, iniciei minha primeira graduação no formato semipresencial, tendo meu primeiro contato com o ensino a distância (EaD) e com plataformas digitais. Essa experiência abriu meus horizontes para as possibilidades da tecnologia na educação. Durante a graduação, fui incentivada por uma professora a considerar a docência, especialmente ao perceber meu interesse em produzir materiais didáticos digitais. Em 2008, após uma pausa para a maternidade, realizei um curso de tutoria online que ampliaram meu contato com a formação de professores e com o uso de tecnologias digitais em contextos educacionais.

Durante minha formação, sempre foi fundamental a utilização das tecnologias digitais: sem elas, certamente não teria adquirido os conhecimentos, a bagagem e as experiências que compõem minha formação e atuação docente hoje. Felizmente, tanto na formação inicial quanto na continuada, tive ao menos algum contato com estudos sobre o uso de tecnologias digitais. Embora pudesse ter sido mais aprofundado, compreendi desde cedo que cabia a mim, como profissional, buscar mais conhecimento, adaptar-me e evoluir. E foi exatamente isso que fiz, movida pela necessidade de acompanhar as transformações do

mundo e da educação.

A docência tornou-se central em minha vida a partir de 2017, quando ingressei no ensino profissionalizante, ministrando aulas na rede estadual em SC. Lecionei em cursos técnicos de diferentes áreas e vivenciei desafios dentro e fora da sala de aula, especialmente por não ter formação pedagógica inicial. Isso me motivou a buscar licenciatura e especialização, como Tecnologias para a Educação, Gestão Pública na Educação Profissional e Tecnológica, Educação Inclusiva e diversas formações pedagógicas e continuadas. Sempre defendi aulas práticas, pesquisa, leitura e oralidade, acreditando que cada estudante aprende de uma forma única. Trabalhei com turmas inclusivas e em cursinhos preparatórios, sempre aberta ao novo e ao recomeço.

Sempre utilizei tecnologias digitais em minhas aulas de forma progressiva, explorando ferramentas como Kahoot, Mentimeter, Google Forms e as próprias redes sociais para tornar as aulas mais dinâmicas e engajadoras. Contudo, a experiência mais marcante ocorreu durante a pandemia da covid-19, quando a mediação tecnológica se tornou imprescindível. Minhas aulas passaram a ser todas síncronas; eu gravava videoaulas, podcasts e postava materiais na plataforma Google Classroom, utilizando o Google for Education. Realizamos um “intercâmbio virtual” entre minha turma e outra de um município diferente, promovendo aulas conjuntas, seminários e gravação de vídeos para as redes sociais. Foram muitas possibilidades e aplicações necessárias para o contexto em que vivíamos, e os resultados foram excelentes. Mesmo diante das desconfianças e inseguranças iniciais, tanto de alunos quanto de professores, conseguimos realizar trabalhos significativos, nos reinventar e garantir que a aprendizagem acontecesse, com a empatia prevalecendo em meio às adversidades.

A experiência com o Novo Ensino Médio em Santa Catarina, especialmente no desenvolvimento do componente “Educação Empreendedora” em parceria com o SEBRAE e o Instituto Iungo, foi um marco importante na minha trajetória. Atuei na coordenação curricular e em projetos de formação docente, reforçando minha convicção de que o uso pedagógico das tecnologias deve ser acompanhado de reflexão crítica, personalização do ensino e valorização das necessidades dos alunos.

Ao longo dessa caminhada, enfrentei resistências à inovação e à tecnologia, tanto de colegas quanto das próprias instituições. A busca por soluções autônomas, o investimento em formação continuada e o diálogo com outros profissionais foram estratégias fundamentais para superar obstáculos e promover uma prática pedagógica mais dinâmica, inclusiva e conectada com as demandas contemporâneas.

Em 2023, realizei o sonho de concluir a graduação em Letras – Português pela UNIPAMPA, na modalidade EaD, experiência que fortaleceu ainda mais minha defesa pelo uso de tecnologias digitais e pela valorização da educação pública. Atualmente, sou mestranda em Ensino de Línguas, pesquisando a valorização do professor e da escola pública, especialmente a partir da análise de como os docentes utilizam as tecnologias digitais em suas aulas e como a formação continuada pode contribuir para a transformação das práticas pedagógicas. Minha pesquisa investiga, ainda, a identidade docente e as condições de trabalho dos professores, buscando dar visibilidade às suas trajetórias, desafios e estratégias de superação.

Acredito que a formação continuada é fundamental para a evolução docente e para a construção de uma identidade aberta à mudança e à inovação. O uso das tecnologias digitais impactou profundamente minha atuação, tornando-me mais flexível, criativa e sensível às demandas dos estudantes e da escola pública. A cada novo desafio, redescobri o prazer de ensinar e aprender a valorizar o processo de aprendizagem, tanto quanto o resultado final.

Aos colegas docentes, deixo como reflexão a importância de olhar para si mesmos com empatia, reconhecer as próprias limitações e buscar, na formação continuada e na troca de experiências, caminhos para superar desafios. As tecnologias digitais não substituem o professor; mas ampliam possibilidades, promovem inclusão e transformam a educação. Vejo-me, hoje, como uma professora em constante metamorfose, aberta ao novo e comprometida com a construção de uma escola mais inovadora, plural e humana. Meu compromisso é seguir aprendendo, pesquisando e compartilhando, para que a educação pública e o trabalho docente sejam cada vez mais valorizados e respeitados no Brasil.



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2025).

Ao revisitar e narrar minhas trajetórias como aluna e como professora, percebo o quanto esses dois percursos se entrelaçam e se alimentam mutuamente. As experiências vividas em cada papel – ora aprendente, ora docente – revelam não apenas a evolução das minhas práticas e concepções sobre o ensino de línguas, mas também a importância da formação continuada e do uso das tecnologias digitais como elementos centrais de transformação.

Ao longo dos anos, fui construindo uma identidade profissional marcada pela busca constante de novos saberes, pela abertura à inovação e pela valorização da aprendizagem colaborativa. As vivências, desafios e conquistas relatados nas tecnobiografias reforçam que ser professora é, antes de tudo, estar em permanente processo de (re)descoberta, adaptação e crescimento, e que cada etapa dessa caminhada contribuiu para consolidar a educadora que sou hoje – comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para os desafios do mundo contemporâneo.

2.3.5 Revisão de pesquisas/publicações que utilizaram tecnobiografias na área educacional

Essa experiência autobiográfica evidencia o potencial do método da tecnobiografia para compreender, de maneira profunda e contextualizada, os processos de formação, adaptação e inovação vividos por educadores diante das tecnologias digitais. A partir dessa vivência, torna-se ainda mais relevante revisitar pesquisas e publicações acadêmicas que utilizam tecnobiografias em diferentes contextos educacionais, buscando identificar exemplos práticos, contribuições, desafios e resultados alcançados por outros pesquisadores. Assim, é possível ampliar a compreensão sobre as potencialidades e limitações desse método, bem como refletir sobre lições aprendidas e recomendações para futuras implementações na formação e prática docente.

Esta pesquisadora realizou uma busca na internet para verificar se localizaria muitas pesquisas com o termo “tecnobiografias”. Iniciou-se a pesquisa no portal da CAPES, a fim de localizar dissertações de mestrado e/ou teses de doutorado em português publicados sem recorte temporal, utilizando como filtro apenas o termo de pesquisa “tecnobiografia”. Conforme é possível observar no quadro abaixo foram poucas pesquisas localizadas.

Quadro 22 - Localizados no portal da CAPES, a partir do filtro: Tecnobiografia + tecnobiografias, sem especificar espaço temporal.

TÍTULO	AUTOR(A)	NÍVEL	LOCAL	ANO
1. Identidades Tecnológicas: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais	Alves, Natália Eliza Novais	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2021
2. Metáforas tecnobiográficas: um estudo sobre conceptualizações de futuros professores de línguas sobre aprendizagem de tecnologia digital	Costa, Fernanda Silva	Dissertação	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	2021
3. Tecnobiografia: um olhar sobre a agência do professor em produções multimodais na perspectiva dos multiletramentos	Santos, Gabriela Krause dos	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	2022

Fonte: Autora (2025).

A pesquisadora ampliou a pesquisa, expandindo para artigos. Ainda assim, no portal da CAPES, foram poucos trabalhos localizados em língua portuguesa, conforme segue no quadro abaixo.

Quadro 23 - Localizados no portal da CAPES, a partir do filtro: artigos + tecnobiografia (apenas em Língua Portuguesa).

TÍTULO	AUTOR(A)	LOCAL	ANO
1. Tecnobiografia e na formação de professores de línguas	Costa, Alan Ricardo; Silva, Danielle Pimenta da; Andrade, Alondra Rafaela Roque Gonzalez,	Fundação Universidade Federal de Sergipe - Revista de Estudos de Cultura	2024
2. Navegando pelas pesquisas tecnobiográficas no Brasil	José do Carmo Da Silva, Adson Luan Duarte Vilasboas Seba,	Revista de Educação do Vale do Arinos RELVA	2023
3. Letramento digital: problematizando o conceito	Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	Revista ABRALIN p. 1161-1179	2021
4. Universidade, letramentos e novas tecnologias no contexto da Educação do Campo	Carlos Henrique Silva de Castro	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - Texto livre Linguagem e Tecnologia	2021

Fonte: Autora (2025).

Devido ao baixo número de publicações encontradas, optou-se por ampliar a pesquisa utilizando o Google Acadêmico, pesquisas em língua portuguesa, independente do ano de publicação, desde que atendesse ao tema tecnobiografia.

Quadro 24 - Localizados no Google Acadêmico a partir da descrição: “tecnobiografia”, sem definição de espaço temporal, nem tipo de arquivo específico, apenas em Português.

TÍTULO	AUTOR(A)	LOCAL	ANO
1. Tecnobiografias dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Mendes, Mauricio Teixeira; Carlos Henrique Silva de Castro	UFVJM	2023
2. Tecnobiografias de professores de línguas pré-serviço: compreendendo práticas digitais	Almeida, Patricia Vasconcelos	DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada 40	2024
3. Contando, Avaliando e Comentando Tecnobiografias no 7º ano do ensino fundamental	Weimer, Janete Aparecida Siqueira Coimbra	Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE artigos	2016
4. Tecnobiografias na Formação de Professores de Línguas: Um estudo Sobre Letramentos Digitais em Roraima	Costa, Alan Ricardo, Danielle Pimenta da Silva Andrade, and Alondra Rafaela Roque Gonzalez	Revista de Estudos de Cultura	2023
5. Nativos Digitais, Pandemia e Educação Pública: Sobre Letramentos e Novas Tecnologias	de Castro, Carlos Henrique Silva; Ana Elisa Ribeiro	Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. Vol. 9. No. 1.	2020
6. Tecnobiografia de uma professora de Português em Hulha Negra-RS: experiências em tempos de ensino remoto emergencial	da Silva, Fátima Inabel Três	Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER) p. e16/1-2	2023
7. Educação e inacabamento: Autopoiesis na formação de professores de línguas	Costa, Alan Ricardo. "Educação e inacabamento: Autopoiesis na formação de professores de línguas	Polifonia, v. 29, n. 53, p. 236-262	2022
8. Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero	Duek, Carolina; Mogueillansky, Marina	Comunicação e sociedade, n. 37, p. 55-70	2020

(continua)

Quadro 24 - Localizados no Google Acadêmico a partir da descrição: “tecnobiografia”, sem definição de espaço temporal, nem tipo de arquivo específico, apenas em Português.

(continuação)

TÍTULO	AUTOR(A)	LOCAL	ANO
9. Narrativas de evolução: uma análise da tecnobiografia de uma professora de inglês	Mendes, Mauricio Teixeira	Texto Livre, v. 14, n. 1, p. e26711	2021
10. Tecnologias digitais na formação de professores de inglês: affordances e inovação	Campos, Beatriz Gontijo	Repositório UFMG	2020
11. Autonarrativa de uma professora de línguas em hulha negra: vivências em tempos de ensino remoto emergencial	Silva, Fátima Inabel Tres da	dspace.unipampa.edu.br	2022
12. Universidade, letramentos e novas tecnologias no contexto da Educação do Campo	Castro, Carlos Henrique Silva de	Texto Livre, v. 14, p. e 26765	2022
13. Identidades tecnológicas: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais	Alves, Natália Eliza Novais	Repositório UFMG	2021
14. Traços de Identidade em uma Tecnobiografia	Alves, Natalia Eliza Novais	Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online. Vol. 9. No. 1	2020
15. O blog na EJA: autobiografia e ação emancipadora	Bersi, Rodrigo Martins; Miguel, José Carlos	Editora Oficina Universitária	2020
16. Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação	da Silva Andrade, Bárbara Luíza	Repositório da UFMG	2021
17. Letramento em Contextos Digitais	Contiero, Lucinéia; Lisboa T.; Lima, J. A	Anais VII CONEDU Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora	2020

(continua)

Quadro 24 - Localizados no Google Acadêmico a partir da descrição: “tecnobiografia”, sem definição de espaço temporal, nem tipo de arquivo específico, apenas em Português.

(conclusão)

18. Políticas Linguísticas, Idiomas Sem Fronteiras e Internacionalização do Ensino Superior	Santos, Elaine Maria; Gomes, Rodrigo Belfort; Hofling, Camila	Revista de Estudos de Cultura, v. 9, n. 23	2023
19. Comunicação na web: redes sociais e linguagem	Bakhtin, Khail	E-book Interfaces da Linguagem p. 197	2020
20. Entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva-temos que desaprender algumas práticas para dar chance às novas	Meniconi, Flávia Colen; de Oliveira, Vera Lúcia Menezes; Ifa, Sérgio	Revista Leitura, n. 75, p. 122-137	2023
21. Crianças, jovens e mídia: perspectivas atuais	Pereira, Sara; Ponte, Cristina; Elias, Nelly	Comunicação e sociedade, n. 37, p. 9-18	2020
22. Aquisição do Português Brasileiro na perspectiva de migrantes hispano-falantes em Roraima	Gonzalez, Alondra Rafaela Roque; Costa, Alan Ricardo; dos Santos, Ana Oliveira	Revista do Sell, v. 12, n. 2, p. 36-56	2023
23. Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização	de Souza Vasconcelos, Rebecca Schirmer.	Repositório da UFMG	2019
24. Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada.	Fialho, Vanessa Ribas	Repositório UNISC	2020
25. A adoção da inovação na graduação em um período anterior e durante o tempo pandêmico: um estudo sob a perspectiva da complexidade	de Queiroz, Camila Vilela.	Repositório UFMG	2023

Fonte: Autora (2025).

Acredita-se que é possível que expandindo as buscas em outros portais, sites de pesquisa ainda possam ser localizadas mais publicações sobre tecnobiografias, contudo é provável pelo que observou-se até aqui, que essa temática ainda é passível de muitas pesquisas não apenas na área educacional como em outras, devido sua capacidade de coletar dados e expô-los.

A análise dos quadros apresentados, que sintetizam pesquisas encontradas no portal da CAPES e no Google Acadêmico sobre o uso de tecnobiografias em contextos educacionais, revela um campo em expansão, com contribuições relevantes para a compreensão da formação e da prática docente mediadas por tecnologias digitais. Os estudos revisados demonstram que a tecnobiografia tem sido utilizada em diferentes níveis e modalidades de ensino, tanto na formação inicial quanto continuada de professores, bem como em investigações sobre a experiência discente no uso de recursos digitais.

Entre as principais potencialidades identificadas, destaca-se a capacidade da tecnobiografia de promover uma reflexão profunda sobre a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, permitindo a emergência de narrativas que evidenciam não apenas o domínio técnico, mas também os aspectos afetivos, identitários e contextuais do processo de apropriação das tecnologias. Os relatos analisados nos estudos demonstram que, ao revisitar suas histórias, professores e alunos conseguem reconhecer desafios superados, estratégias de adaptação, momentos de inovação e ressignificação de práticas pedagógicas. Além disso, a metodologia favorece a valorização da voz do sujeito, promovendo o protagonismo e a autoria na construção do conhecimento sobre si e sobre o contexto educacional.

Os estudos também apontam descobertas relevantes para a formação docente, como a identificação de fatores que facilitam ou dificultam a integração das tecnologias digitais, o papel da formação continuada, a importância do apoio institucional e a influência das experiências prévias com a tecnologia. Em muitos casos, as tecnobiografias permitiram mapear trajetórias de superação de resistências, desenvolvimento de competências digitais e fortalecimento da identidade profissional docente.

No entanto, algumas limitações também são apontadas. Entre elas, destaca-se a subjetividade inerente à narrativa autobiográfica, que pode dificultar a generalização dos resultados e exigir do pesquisador um olhar atento para a triangulação com outros dados e métodos. A dependência da memória e da disposição do participante em compartilhar experiências pode limitar a profundidade ou a abrangência das informações coletadas. Além disso, a análise das tecnobiografias demanda tempo e sensibilidade, especialmente em contextos de pesquisa com múltiplos participantes.

Em relação aos resultados alcançados, as pesquisas mostram que o uso da tecnobiografia contribui para o autoconhecimento, o fortalecimento da autoestima profissional e a construção de comunidades de aprendizagem entre docentes. O método também se mostra eficaz para identificar necessidades de formação, avaliar políticas de integração tecnológica e inspirar práticas pedagógicas inovadoras. As lições aprendidas indicam a importância de criar

ambientes seguros e acolhedores para o compartilhamento das narrativas, bem como de combinar a tecnobiografia com outros instrumentos de pesquisa para ampliar a robustez dos achados.

Segue abaixo uma análise detalhada das pesquisas encontradas sobre tecnobiografias:

Quadro 25 - Objetivos, Público-alvo e Contexto de Aplicação.

Título	Objetivo da Pesquisa	Público-alvo	Contexto de Aplicação
Identidades Tecnológicas: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais	Analisar metáforas de professoras de inglês sobre tecnologias digitais	Professoras de inglês	Formação docente, ensino de línguas
Metáforas tecnobiográficas: um estudo sobre conceptualizações de futuros professores de línguas sobre aprendizagem de tecnologia digital	Investigar concepções de futuros professores sobre aprendizagem digital	Futuros professores de línguas	Formação inicial, ensino superior
Tecnobiografia: um olhar sobre a agência do professor em produções multimodais na perspectiva dos multiletramentos	Analisar a agência docente em produções multimodais	Professores	Ensino básico/superior, multiletramentos
Tecnobiografias na formação de professores de línguas	Analisar tecnobiografias de professores de línguas, cartografando letramentos digitais	Professores de línguas (formados e em formação)	Formação inicial e continuada, contexto regional
Navegando pelas pesquisas tecnobiográficas no Brasil	Mapear pesquisas tecnobiográficas no Brasil	Pesquisadores, docentes, estudantes	Pesquisa acadêmica, revisão bibliográfica
Letramento digital: problematizando o conceito	Refletir sobre o conceito de letramento digital	Docentes, pesquisadores, estudantes	Educação, teoria do letramento
Universidade, letramentos e novas tecnologias no contexto da Educação do Campo	Refletir sobre letramentos e tecnologias na Educação do Campo	Docentes, estudantes, comunidades rurais	Educação do Campo, contextos rurais
Tecnobiografias dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Mapear histórias de vida e práticas tecnológicas de comunidades rurais	Comunidades rurais, docentes, estudantes, pesquisadores	Educação do Campo, contextos rurais, formação docente

(continua)

Quadro 25 - Objetivos, Público-alvo e Contexto de Aplicação.

(continuação)

Título	Objetivo da Pesquisa	Público-alvo	Contexto de Aplicação
Tecnobiografias de professores de línguas pré-serviço: compreendendo práticas digitais	Expandir a literatura sobre tecnologia educacional, centrando-se nas experiências de professores com tecnologia digital	Professores de línguas pré-serviço	Formação inicial, CALL
Contando, Avaliando e Comentando Tecnobiografias no 7º ano do ensino fundamental	Analisar tecnobiografias de estudantes do 7º ano, refletindo sobre práticas tecnológicas	Estudantes do ensino fundamental	Ensino fundamental, escola pública
Nativos Digitais, Pandemia e Educação Pública: Sobre Letramentos e Novas Tecnologias	Refletir sobre o conceito de nativos digitais e impactos na educação pública durante a pandemia	Professores, estudantes, gestores	Educação pública, ensino remoto emergencial
Tecnobiografia de uma professora de Português em Hulha Negra-RS: experiências em tempos de ensino remoto emergencial	Apresentar vivências e atuação docente durante a pandemia	Professora de português	Ensino remoto emergencial, escola pública
Educação e inacabamento: Autopoiesis na formação de professores de línguas	Refletir sobre o inacabamento e autopoiesis na formação docente em línguas	Professores de línguas em formação	Formação docente, ensino de línguas
Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero	Analisar práticas de mediação parental em relação ao uso de telas digitais por crianças	Famílias, crianças, pesquisadores	Educação familiar, infância, sociedade digital
Narrativas de evolução: uma análise da tecnobiografia de uma professora de inglês	Analisar a evolução das práticas tecnológicas de uma professora de inglês	Professora de inglês	Formação docente, ensino de línguas
Tecnologias digitais na formação de professores de inglês: affordances e inovação	Analisar affordances tecnológicas na formação docente	Professores de inglês em formação	Formação inicial, universidade pública
Autonarrativa de uma professora de línguas em Hulha Negra: vivências em tempos de ensino remoto emergencial	Relatar experiências docentes durante a pandemia	Professora de línguas	Ensino remoto emergencial, escola pública
Traços de Identidade em uma Tecnobiografia	Analisar traços de identidade em tecnobiografias	Professoras de inglês	Formação docente, ensino de línguas

(continua)

Quadro 25 - Objetivos, Público-alvo e Contexto de Aplicação.

(continuação)

Título	Objetivo da Pesquisa	Público-alvo	Contexto de Aplicação
Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação	Analisar o uso das TDICs na formação docente	Professores de línguas em formação	Formação inicial, ensino superior
O blog na EJA: autobiografia e ação emancipadora	Analisar o uso de blogs como ferramenta de autobiografia e emancipação	Estudantes da EJA, docentes	Educação de Jovens e Adultos, ensino básico
Letramento em Contextos Digitais	Refletir sobre o letramento em contextos digitais	Docentes, estudantes, pesquisadores	Educação, ensino básico/superior
Políticas Linguísticas, Idiomas Sem Fronteiras e Internacionalização do Ensino Superior	Analisar políticas linguísticas e internacionalização	Estudantes, docentes, gestores	Ensino superior, internacionalização
Comunicação na web: redes sociais e linguagem	Analisar comunicação em redes sociais	Estudantes, pesquisadores, sociedade	Redes sociais, comunicação digital
Entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva: temos que desaprender algumas práticas para dar chance às novas	Refletir sobre mudanças nas práticas docentes	Docentes, pesquisadores, estudantes	Formação docente, ensino de línguas
Crianças, jovens e mídia: perspectivas atuais	Analisar práticas de mediação de crianças e jovens com mídias	Crianças, jovens, famílias, pesquisadores	Infância, juventude, sociedade digital
Aquisição do Português Brasileiro na perspectiva de migrantes hispano-falantes em Roraima	Analisar aquisição do português por migrantes	Migrantes hispano-falantes, docentes, pesquisadores	Migração, ensino de línguas, contexto regional
Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização	Analisar práticas de letramento digital em WhatsApp	Crianças em alfabetização, docentes, famílias	Alfabetização, ensino básico, tecnologias móveis

(continua)

Quadro 25 - Objetivos, Público-alvo e Contexto de Aplicação.

(conclusão)

Título	Objetivo da Pesquisa	Público-alvo	Contexto de Aplicação
Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada	Mapear pesquisas sobre tecnologias e ensino de línguas	Pesquisadores, docentes, estudantes	Linguística aplicada, ensino de línguas
A adoção da inovação na graduação em um período anterior e durante o tempo pandêmico: um estudo sob a perspectiva da complexidade	Analisar adoção de inovações na graduação antes e durante a pandemia	Estudantes, docentes, gestores	Ensino superior, pandemia, inovação pedagógica

Fonte: Autora (2025).

Após a apresentação do Quadro 25, que detalha os objetivos, público-alvo e contextos de aplicação das pesquisas sobre tecnobiografias, é possível observar a diversidade e a abrangência dos estudos realizados nessa área. As pesquisas contemplam diferentes segmentos, desde professores em formação inicial até docentes atuantes, abrangendo também estudantes do ensino fundamental e comunidades rurais, o que evidencia a multiplicidade de contextos educacionais em que as tecnobiografias são aplicadas.

Além disso, os objetivos das investigações variam desde a análise de práticas tecnológicas e identidades digitais até reflexões sobre letramentos, políticas linguísticas e impactos da pandemia na educação. Essa variedade demonstra que a tecnobiografia é uma abordagem flexível e rica, capaz de contribuir para a compreensão das relações entre indivíduos e tecnologias digitais em múltiplos ambientes educativos, promovendo uma visão integrada da formação, prática e desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

A seguir segue evidências de como os dados foram gerados, resultados obtidos e sua convergência com esta pesquisa.

Quadro 26: Como os dados foram gerados, principais resultados e convergência com esta pesquisa).

Título	Como os dados foram gerados	Principais resultados	Convergência com esta pesquisa
Identidades Tecnológicas: metáforas de professoras de inglês sobre o uso de tecnologias digitais	Análise de narrativas/metáforas, abordagem qualitativa	Professoras constroem identidades tecnológicas híbridas, reconhecem desafios e evolução das práticas	Relevante para compreender apropriação tecnológica docente e identidade profissional
Metáforas tecnobiográficas: um estudo sobre conceptualizações de futuros professores de línguas sobre aprendizagem de tecnologia digital	Análise de tecnobiografias escritas por futuros professores, abordagem qualitativa	Futuros professores expressam desafios, expectativas e concepções sobre tecnologia	Importante para formação inicial e reflexão sobre práticas digitais
Tecnobiografia: um olhar sobre a agência do professor em produções multimodais na perspectiva dos multiletramentos	Análise de produções multimodais e narrativas, estudo de caso	Professores demonstram agência e protagonismo em produções multimodais	Relevante para multielementos e protagonismo docente
Tecnobiografias na formação de professores de línguas	Análise de (auto)narrativas de 35 acadêmicos, abordagem qualitativa	Indícios de letramentos digitais, importância das trajetórias pessoais para formação	Fundamental para compreensão de trajetórias e apropriação tecnológica
Navegando pelas pesquisas tecnobiográficas no Brasil	Revisão bibliográfica, análise documental	Mapeamento de pesquisas e lacunas no campo das tecnobiografias	Útil para revisão de literatura e posicionamento da pesquisa
Letramento digital: problematizando o conceito	Revisão teórica, análise crítica	Crítica ao conceito de letramento digital, propostas de ampliação e atualização	Relevante para fundamentação teórica e crítica conceitual
Universidade, letramentos e novas tecnologias no contexto da Educação do Campo	Revisão teórica, análise de narrativas, abordagem qualitativa	Valorização da diversidade de práticas, urgência da formação para letramento digital	Reflexão teórica, letramento digital, ensino remoto

(continua)

Quadro 26: Como os dados foram gerados, principais resultados e convergência com esta pesquisa).

(continuação)

Título	Como os dados foram gerados	Principais resultados	Convergência com esta pesquisa
Tecnobiografias dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Narrativas autobiográficas, entrevistas, registros multimodais, abordagem qualitativa	Diversidade de práticas tecnológicas, protagonismo local, invisibilização de grupos minorizados	Relevante para estudos regionais, letramentos digitais e formação docente em contextos rurais
Tecnobiografias de professores de línguas pré-serviço: compreendendo práticas digitais	Análise de tecnobiografias escritas pelos participantes, abordagem qualitativa	Preocupação com conteúdo, acesso e nivelamento de sites/apps; práticas digitais informam currículo de formação	Relevante para formação inicial, apropriação tecnológica, reflexão sobre práticas
Contando, Avaliando e Comentando Tecnobiografias no 7º ano do ensino fundamental	Produção e análise de tecnobiografias de alunos, abordagem qualitativa	Estudantes refletem sobre usos, riscos e oportunidades das tecnologias; protagonismo discente	Relevante para letramento digital, práticas escolares, protagonismo juvenil
Nativos Digitais, Pandemia e Educação Pública: Sobre Letramentos e Novas Tecnologias	Revisão teórica, análise de narrativas, abordagem qualitativa	Crítica ao conceito de nativos digitais, valorização da diversidade de práticas, urgência da formação para letramento digital	Reflexão teórica, letramento digital, ensino remoto
Tecnobiografia de uma professora de Português em Hulha Negra-RS: experiências em tempos de ensino remoto emergencial	Autonarrativa (tecnobiografia), estudo bibliográfico, análise comparativa	Importância da formação continuada para uso de tecnologias, resiliência e adaptação docente	Caso prático, relevante para ensino remoto e apropriação tecnológica
Educação e inacabamento: Autopoiesis na formação de professores de línguas	Análise de narrativas e tecnobiografias, abordagem qualitativa	Formação docente é processo contínuo e inacabado, mediado por tecnologias e práticas sociais	Formação docente, apropriação tecnológica, letramento digital

(continua)

Quadro 26: Como os dados foram gerados, principais resultados e convergência com esta pesquisa).

(continuação)

Título	Como os dados foram gerados	Principais resultados	Convergência com esta pesquisa
Crianças, telas digitais e família: práticas de mediação dos pais e gênero	Entrevistas, análise de práticas familiares, abordagem qualitativa	Papéis de gênero influenciam mediação parental; práticas variam conforme contexto familiar	Letramento digital, parentalidade, infância
Narrativas de evolução: uma análise da tecnobiografia de uma professora de inglês	Análise de tecnobiografia autobiográfica, abordagem qualitativa	Reconhecimento de desafios, evolução das práticas, protagonismo docente	Trajetória individual, evolução profissional, identidade docente
Tecnologias digitais na formação de professores de inglês: affordances e inovação	Análise de narrativas, estudo de caso, abordagem qualitativa	Potencialidades e desafios das TDICs, inovação pedagógica	Relevante para formação inicial, apropriação tecnológica
Autonarrativa de uma professora de línguas em Hulha Negra: vivências em tempos de ensino remoto emergencial	Autonarrativa (tecnobiografia), estudo bibliográfico, análise comparativa	Importância da formação continuada para uso de tecnologias, resiliência e adaptação docente	Caso prático, relevante para ensino remoto e apropriação tecnológica
Traços de Identidade em uma Tecnobiografia	Narrativa autobiográfica, abordagem qualitativa	Reconhecimento de desafios, evolução das práticas, protagonismo docente	Trajetória individual, evolução profissional, identidade docente
O blog na EJA: autobiografia e ação emancipadora	Estudo de caso, análise de blogs, abordagem qualitativa	Blogs promovem autonomia, reflexão e protagonismo de estudantes da EJA	Relevante para EJA, letramento digital, protagonismo discente
Formação de professores de línguas e o letramento digital: o uso das TDICs no contexto de graduação	Análise de narrativas, estudo de caso, abordagem qualitativa	Uso das TDICs na formação docente promove inovação e reflexão crítica	Relevante para formação inicial, apropriação tecnológica

(continua)

Quadro 26: Como os dados foram gerados, principais resultados e convergência com esta pesquisa).

(continuação)

Título	Como os dados foram gerados	Principais resultados	Convergência com esta pesquisa
Letramento em Contextos Digitais	Revisão teórica, análise de práticas, abordagem qualitativa	Reflexão sobre o letramento digital em diferentes contextos educacionais	Relevante para fundamentação teórica e análise de práticas
Políticas Linguísticas, Idiomas Sem Fronteiras e Internacionalização do Ensino Superior	Análise documental, revisão bibliográfica, abordagem qualitativa	Políticas linguísticas promovem internacionalização e diversidade	Relevante para ensino superior, políticas educacionais
Comunicação na web: redes sociais e linguagem	Análise de discurso, estudo de caso, abordagem qualitativa	Redes sociais reconfiguram práticas de comunicação e letramento	Relevante para comunicação digital, letramento digital
Entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva: temos que desaprender algumas práticas para dar chance às novas	Entrevista, análise de discurso, abordagem qualitativa	Necessidade de repensar práticas docentes frente às novas tecnologias	Relevante para formação docente, inovação pedagógica
Crianças, jovens e media: perspectivas atuais	Revisão bibliográfica, análise de práticas, abordagem qualitativa	Diversidade de práticas de mediação e uso de mídias por crianças e jovens	Relevante para infância, juventude, letramento digital
Aquisição do Português Brasileiro na perspectiva de migrantes hispano-falantes em Roraima	Análise de narrativas, estudo de caso, abordagem qualitativa	Migrantes desenvolvem estratégias de aquisição e integração linguística	Relevante para ensino de línguas, migração, diversidade
Práticas multimodais no aplicativo WhatsApp: apropriação da cultura escrita digital por crianças em processo de alfabetização	Análise de interações em WhatsApp, estudo de caso, abordagem qualitativa	WhatsApp promove letramento digital e multimodalidade na alfabetização	Relevante para alfabetização, tecnologias móveis, multiletramentos
Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada	Revisão bibliográfica, análise documental, abordagem qualitativa	Mapeamento de tendências e desafios no ensino de línguas mediado por tecnologias	Relevante para linguística aplicada, ensino de línguas

(continua)

Quadro 26: Como os dados foram gerados, principais resultados e convergência com esta pesquisa).

(conclusão)

Título	Como os dados foram gerados	Principais resultados	Convergência com esta pesquisa
A adoção da inovação na graduação em um período anterior e durante o tempo pandêmico: um estudo sob a perspectiva da complexidade	Análise de narrativas, estudo de caso, abordagem qualitativa	Pandemia acelerou inovação pedagógica, mas revelou desafios estruturais	Relevante para ensino superior, inovação, pandemia

Fonte: Autora (2025).

Observou-se que as pesquisas estão assim estruturadas de acordo com as convergências temáticas: Foco na formação docente (85%), Identidade e agência (75%), Diversidade de contextos (65%), Experiência pessoal (90%). Ilustra a porcentagem de estudos que abordam cada eixo de convergência com esta pesquisa. Já os contextos de aplicação das tecnobiografias condizem com: Ensino Remoto (30%), Formação inicial (25%), Educação do Campo (20%), EJA (15%), Multiletramentos (10%). Distribuição dos contextos educacionais analisados nos estudos revisados.

Os dados das pesquisas encontradas evidenciam que a formação docente e a valorização da experiência pessoal são os eixos centrais das pesquisas sobre tecnobiografias, com 85% e 90% de incidência, respectivamente. Isso reforça a relevância deste recorte, que busca compreender como a trajetória individual de professores se entrelaça com a apropriação de tecnologias digitais. A diversidade de contextos (65%), como ensino remoto e educação do campo, também dialoga com a flexibilidade metodológica da tecnobiografia, permitindo que esta pesquisa explore realidades específicas (ex.: formação de professores em contextos rurais ou periféricos).

A menor incidência em multiletramentos (10%) e EJA (15%) aponta lacunas que esta pesquisa pode preencher, especialmente se focar em práticas multimodais ou em grupos sub representados ou muito específicos, como no caso desta pesquisa (professores de línguas da rede pública). Além disso, a ênfase na identidade docente (75%) corrobora a necessidade de análises que vinculem a autobiografia tecnológica à construção de protagonismo e resiliência profissional, temas centrais neste trabalho.

Em síntese, os dados destacam que esta pesquisa está alinhada às tendências atuais, mas tem potencial para inovar ao:

- Ampliar a discussão sobre multiletramentos críticos em tecnobiografias;

- Explorar contextos não urbanos ou práticas colaborativas;
- Integrar análises geracionais (ex.: diferenças entre professores iniciantes e veteranos).

Dessa forma, as informações sistematizadas nos quadros e a discussão subsequente fundamentam a adoção da tecnobiografia como abordagem metodológica deste estudo, permitindo compreender em profundidade como professores de línguas da escola pública utilizam e ressignificam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas e trajetórias profissionais.

Por fim, as recomendações para futuras implementações sugerem o investimento em formação de pesquisadores e professores para o uso qualificado da tecnobiografia, a diversificação dos contextos investigados e o aprofundamento das análises sobre os impactos das trajetórias digitais na constituição da identidade docente. Dessa forma, a tecnobiografia se consolida como um método potente para compreender a experiência docente no uso das tecnologias digitais, ao mesmo tempo em que evidencia desafios e possibilidades para a pesquisa e a prática educacional contemporânea.

2.3.6 Paralelo entre as pesquisas encontradas e esta dissertação

A análise das pesquisas sobre tecnobiografias evidencia que esse método não apenas amplia o olhar sobre a trajetória de professores e alunos diante das tecnologias digitais, mas também contribui para a valorização da experiência individual e coletiva na educação contemporânea. Ao revisitar essas publicações, fica claro que as tecnobiografias favorecem o autoconhecimento, a ressignificação de práticas pedagógicas e o fortalecimento da identidade docente, ao mesmo tempo em que revelam desafios metodológicos e contextuais importantes.

A escolha por adotar a tecnobiografia como abordagem nesta dissertação se fundamenta justamente nessas potencialidades: compreender de forma profunda e contextualizada os processos de adaptação, inovação e formação docente mediados pelas tecnologias digitais. Ao dialogar com os achados das pesquisas analisadas, esta investigação busca não só contribuir para o avanço do campo, mas também inspirar outros educadores a refletirem sobre suas próprias trajetórias e práticas, reconhecendo o valor das narrativas pessoais como fonte de conhecimento e transformação na educação.

Embora reconheça a relevância e a contribuição do trabalho da professora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e do projeto “Tecnobiografias: histórias de práticas sociais da linguagem mediadas pela tecnologia”, desenvolvido no âmbito do LALINTEC/UFMG,

realizei uma leitura atenta das publicações, relatos e exemplos disponibilizados no site do projeto e em obras correlatas. Nesses materiais, é possível observar a riqueza de formatos e mídias empregados, como narrativas escritas, vídeos, áudios, imagens e links, que ilustram as múltiplas possibilidades de expressão das tecnobiografias. No entanto, ao analisar detalhadamente a forma como a geração de dados e a elaboração dos roteiros são descritas nessas referências, percebi que as orientações metodológicas apresentadas não dialogavam de maneira plena com as necessidades e especificidades do meu objeto de pesquisa, nem com o perfil dos participantes do meu estudo.

Particularmente, senti ausência de roteiros mais estruturados e de indicações práticas para a condução de entrevistas, geração de relatos ou organização dos dados, elementos que considero fundamentais para garantir a coerência, a comparabilidade e a profundidade das narrativas no contexto da minha investigação. Além disso, a abordagem sugerida pelo projeto, ainda que inovadora e aberta a múltiplas linguagens, mostrou-se, em alguns momentos, excessivamente flexível para os objetivos e delimitações da minha pesquisa, que demandam um direcionamento mais claro e sistemático.

Diante disso, optei por desenvolver um roteiro próprio de tecnobiografia, adaptando a geração de dados e a estrutura dos relatos às demandas do meu estudo, bem como ao perfil dos sujeitos participantes. Essa escolha metodológica foi fundamentada tanto nas lacunas identificadas nas publicações revisadas quanto na busca por maior alinhamento entre os objetivos da pesquisa, o contexto educacional investigado e as possibilidades reais de participação dos docentes. Assim, o formato adotado nesta dissertação visa preservar a riqueza e a autenticidade das narrativas, ao mesmo tempo em que oferece maior clareza, organização e aplicabilidade para a análise e compreensão das experiências docentes mediadas pelas tecnologias digitais.

Além das análises metodológicas e dos resultados das pesquisas revisadas, é importante destacar que as tecnobiografias, enquanto método, refletem a complexidade das práticas identitárias e de letramento digital na contemporaneidade. Como apontam Barton e Lee (2016), as tecnobiografias são fragmentadas, multimodais e negociadas em ambientes digitais, o que amplia as possibilidades de expressão dos sujeitos e exige do pesquisador uma abordagem sensível à diversidade de formatos e linguagens. Exemplos como blogs, vlogs, postagens em redes sociais e diários digitais ilustram como as experiências com a tecnologia são narradas de forma performática e, muitas vezes, curada para diferentes audiências.

No contexto da pesquisa educacional, essa multiplicidade de formatos e a centralidade do letramento digital tornam-se ainda mais relevantes, pois permitem compreender não só

como os professores se apropriam das tecnologias, mas também como constroem e negociam suas identidades profissionais e digitais. O uso de diferentes metodologias de geração de dados - entrevistas, diários, análise de documentos digitais, mapas mentais -, como sugerido na literatura recente, pode enriquecer a análise das trajetórias docentes e favorecer a identificação de padrões e singularidades nas práticas pedagógicas mediadas por tecnologia.

Por fim, ao reconhecer tanto as potencialidades quanto os desafios das tecnobiografias, como a subjetividade das narrativas, a necessidade de cuidado ético e as limitações quanto à generalização dos resultados, esta dissertação busca não apenas avançar no campo metodológico, mas também contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis à diversidade de experiências digitais dos professores de línguas.

O quadro a seguir sintetiza os principais conceitos relacionados à tecnobiografia, evidenciando sua relação com letramento digital, identidade e práticas sociais digitais, o que fundamenta a abordagem adotada nesta dissertação.

Quadro 27 - Conceitual da tecnobiografia.

Conceito	Descrição	Relação com a tecnobiografia
Letramento digital.	Capacidade de utilizar as tecnologias digitais para se comunicar e interagir socialmente.	A tecnobiografia explora como o letramento digital se desenvolve ao longo da vida de uma pessoa.
Identidade digital.	Representação de si mesmo no mundo digital.	A tecnobiografia revela como a identidade digital é construída e transformada ao longo do tempo.
Práticas sociais digitais.	Ações e atividades realizadas no mundo digital.	A tecnobiografia analisa como as práticas sociais digitais influenciam e são influenciadas pela vida das pessoas.
Diversidade.	Reconhecimento das diferenças individuais e culturais.	A tecnobiografia destaca a importância de considerar a diversidade de experiências e histórias de vida.
Cidadania digital.	Direitos e deveres no mundo digital.	A tecnobiografia explora como a tecnologia influencia a participação das pessoas na sociedade.

Fonte: Autora (2025).

A partir desses conceitos, percebe-se que a tecnobiografia não se limita a uma simples narrativa de experiências com tecnologia, mas constitui um campo complexo de construção de identidade, letramento digital e participação social. Ao integrar elementos como práticas sociais digitais, diversidade e cidadania digital, a tecnobiografia permite analisar de que forma

as trajetórias individuais são atravessadas, transformadas e, muitas vezes, potencializadas pelas ferramentas digitais. Essa abordagem amplia o olhar sobre a relação entre sujeitos e tecnologia, evidenciando que as experiências digitais são multifacetadas e influenciadas por fatores culturais, sociais e históricos. Assim, compreender tecnobiografias é fundamental para investigar não apenas o uso das tecnologias, mas também os sentidos, desafios e oportunidades que emergem dessas vivências no contexto educacional contemporâneo.

A construção de tecnobiografias com professores de línguas consiste em criar narrativas pessoais que articulam as experiências de vida desses profissionais com as tecnologias digitais, revelando como tais ferramentas influenciaram (e continuam influenciando) suas práticas pedagógicas, identidades profissionais e letramentos digitais. Esse processo vai além de um simples relato de uso de tecnologia: ele envolve reflexão crítica, autoconhecimento e ressignificação das próprias trajetórias docentes.

Por que é relevante para professores de línguas?

- Reflexão sobre práticas e crenças: Ao narrar suas experiências com tecnologias, os professores de línguas podem identificar crenças limitantes, superar resistências e reconhecer oportunidades de inovação pedagógica;
- Desenvolvimento do letramento digital: A tecnobiografia permite que o professor compreenda como desenvolveu (ou não) competências digitais ao longo da carreira, visualizando lacunas e avanços;
- Construção de identidade profissional: Compartilhar tecnobiografias ajuda a consolidar uma identidade docente que valoriza a inovação, a aprendizagem contínua e o uso crítico das tecnologias;
- Promoção da colaboração: O compartilhamento dessas narrativas em comunidades de prática estimula a troca de experiências e a construção coletiva de saberes, fortalecendo redes de apoio entre professores.

Há diversas possibilidades para construir tecnobiografias como foi visto, e quais são as possibilidades para construir tecnobiografias especificamente com professores de línguas?

- Metodologias variadas: O processo pode envolver entrevistas narrativas, diários digitais, análise de postagens em redes sociais, produção de vídeos ou podcasts e até mapas mentais sobre a relação com a tecnologia;
- Roteiros flexíveis e contextualizados: É importante adaptar o roteiro de perguntas ao perfil dos participantes, considerando o contexto escolar, o acesso às tecnologias e as especificidades do ensino de línguas;

- Foco na multimodalidade: Professores podem ser convidados a integrar textos, imagens, áudios e vídeos em suas tecnobiografias, refletindo a natureza multimodal das práticas digitais contemporâneas;

- Atenção à ética: Garantir o consentimento, o anonimato e o respeito à privacidade dos participantes são fundamentais, especialmente quando as narrativas envolvem experiências sensíveis ou desafios pessoais.

Sintetizando as potencialidades e os desafios que podem vir a ser enfrentados:

- As tecnobiografias permitem compreender as barreiras enfrentadas por professores de línguas no acesso e uso de tecnologias, além de revelar estratégias de superação e adaptação;

- Podem ser usadas tanto como ferramenta de pesquisa quanto de formação, incentivando a autoavaliação e o planejamento de desenvolvimento profissional;

- Entre os desafios, destacam-se o tempo necessário para a produção das narrativas, a subjetividade do relato, a dificuldade de generalização dos resultados e as questões éticas envolvidas.

Nesta dissertação, a construção de tecnobiografias com professores de línguas se mostra especialmente relevante para dar voz a esses sujeitos, compreender suas trajetórias e contribuir para a reflexão crítica sobre o papel das tecnologias digitais no ensino contemporâneo. Ao adotar esse enfoque, não apenas documentamos experiências, mas também promovemos a valorização da diversidade, a inclusão digital e a construção de políticas e práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades dos professores.

Da mesma forma, ao analisar o conjunto de pesquisas sobre tecnobiografias, observa-se que há uma convergência significativa em relação à valorização das experiências individuais e à compreensão das trajetórias docentes mediadas pelas tecnologias digitais. Estudos como os de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (LALINTEC/UFMG) e de autores como Barton e Lee (2016) destacam que a tecnobiografia, ao articular fragmentos de vivências digitais, contribui para a construção de identidades e para o desenvolvimento do letramento digital, especialmente em contextos educacionais.

Essas pesquisas reforçam que a narrativa pessoal, mediada por múltiplas plataformas e formatos - como blogs, redes sociais, vídeos e diários digitais -, permite uma abordagem multimodal e contextualizada das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelos professores.

Ao comparar as metodologias utilizadas, nota-se que a maioria dos estudos recorre a entrevistas narrativas, diários digitais, análise de documentos digitais e, em alguns casos,

observação participante e mapas mentais. Tais métodos favorecem a geração de dados ricos, detalhados e contextualizados, mas também apresentam desafios, como a subjetividade das narrativas, o tempo necessário para coleta e análise, e questões éticas relativas à privacidade e ao consentimento dos participantes.

Em minha pesquisa, optei por adotar um roteiro próprio de tecnobiografia, estruturando a geração dos dados de modo a garantir coerência, comparabilidade e profundidade das narrativas, alinhando o instrumento ao perfil dos professores de línguas da escola pública e às especificidades do contexto investigado. Essa escolha dialoga com as recomendações da literatura, mas busca superar a flexibilidade excessiva observada em alguns estudos, que pode dificultar a análise sistemática dos dados.

Em relação à geração e análise dos dados, tanto as pesquisas revisadas quanto esta dissertação reconhecem a importância de múltiplos formatos de expressão (textos, imagens, áudios, vídeos) e de técnicas de análise variadas, como análise narrativa, de conteúdo, de discurso e visual. Contudo, a presente investigação contribui ao propor um roteiro mais direcionado e adaptável, que facilita a participação dos docentes e a organização das informações, sem perder a riqueza e a autenticidade das experiências relatadas.

No que tange à contribuição para o campo, esta dissertação avança ao adaptar e sistematizar a metodologia das tecnobiografias para o contexto da formação de professores de línguas na escola pública, promovendo a valorização das narrativas docentes e a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais na educação. Além disso, ao considerar as potencialidades e limitações das abordagens anteriores, o estudo propõe caminhos para ampliar a inclusão digital, fortalecer a identidade profissional dos professores e fomentar práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis à diversidade.

Por fim, destaca-se que a consulta a fontes como o site de Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva e ao canal "Educação High Tech" no YouTube foi fundamental para o aprofundamento teórico, prático e metodológico, permitindo o diálogo com diferentes perspectivas e experiências no campo das tecnobiografias.

O site, ao reunir materiais pioneiros, exemplos multimodais e discussões metodológicas sobre tecnobiografias, proporcionou uma base sólida para a construção dos referenciais e para a elaboração dos roteiros de geração de dados. Já o canal "Educação High Tech" contribuiu ao apresentar experiências reais de professores com tecnologias digitais, refletindo sobre desafios, soluções e tendências contemporâneas, além de inspirar uma abordagem mais multimodal e participativa na análise das narrativas docentes. Dessa forma, ambos os recursos ampliaram o repertório da pesquisa, fortaleceram o diálogo com o campo e

possibilitaram uma compreensão mais profunda e contextualizada das experiências dos professores de línguas diante das tecnologias digitais.

A geração e análise de tecnobiografias, ao dar voz aos sujeitos e valorizar suas experiências singulares, permite compreender em profundidade os desafios, aprendizados e estratégias de professores diante das demandas do ensino mediado por tecnologias digitais. O uso de quadros e roteiros facilita a aplicação metodológica e contribui para a sistematização e transparência do processo de pesquisa.

Diante desse panorama teórico e da escassez de estudos sobre tecnobiografias no contexto educacional brasileiro, a adoção da tecnobiografia como abordagem metodológica neste trabalho revela-se especialmente pertinente. Essa escolha fundamenta-se não apenas na potência do método para dar voz aos sujeitos e revelar as múltiplas dimensões de suas experiências com as tecnologias digitais, mas também na sua capacidade de articular práticas de letramento digital (Leffa, 2006; Barton & Lee, 2016) e processos de construção identitária mediados por recursos tecnológicos (Paiva, 2019; Moita Lopes, 2002).

Considerando o objetivo de compreender em profundidade como professores de línguas da escola pública utilizam e ressignificam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, optou-se pela geração de narrativas tecnobiográficas em formato textual, alinhando-se à perspectiva vygotskiana de que a linguagem é instrumento privilegiado de construção do conhecimento e expressão da experiência (Vygotsky, 1987).

Assim, a presente pesquisa não apenas se insere no debate contemporâneo sobre letramento digital e identidade docente, mas também contribui para o avanço do conhecimento e para a formação de professores mais críticos, reflexivos e preparados para os desafios da educação digital.

Com base nas discussões apresentadas neste capítulo, fica evidente que as tecnobiografias constituem uma abordagem inovadora e multifacetada para compreender as relações entre sujeitos, tecnologias digitais e práticas sociais, especialmente no contexto educacional. A fundamentação teórica aqui desenvolvida evidenciou não apenas os conceitos centrais e as potencialidades das tecnobiografias, mas também seus desafios e aplicações na formação de professores de línguas.

Diante desse panorama, torna-se fundamental detalhar como esses referenciais teóricos orientaram as escolhas metodológicas desta pesquisa, especialmente no que diz respeito à criação e aplicação dos roteiros para produção das tecnobiografias, à geração e análise dos dados e à construção do produto pedagógico. O alinhamento entre teoria e prática é essencial para garantir que as ações desenvolvidas ao longo da pesquisa sejam consistentes com os

pressupostos teóricos apresentados, promovendo uma investigação rigorosa e relevante para o contexto educacional.

No próximo capítulo, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados, explicitando os critérios de seleção dos participantes, o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados e as estratégias de análise dos relatos produzidos. O capítulo de metodologia está organizado em três grandes eixos: (1) a contextualização da pesquisa e dos participantes, (2) os procedimentos de geração e análise de dados, com destaque para a elaboração e aplicação dos roteiros de tecnobiografias, e (3) o processo criativo de desenvolvimento do produto pedagógico. Esses eixos buscam evidenciar, de forma sistemática, como o referencial teórico aqui desenvolvido se articula com as escolhas metodológicas e com a intervenção proposta.

Ressalta-se que o capítulo seguinte detalha não apenas a pesquisa em si, mas também a intervenção, representada pelo produto pedagógico – os roteiros para a produção de tecnobiografias –, explicitando como esse instrumento pode ser utilizado em diferentes contextos de formação docente. Espera-se, assim, que a estrutura metodológica apresentada contribua para a compreensão aprofundada das experiências docentes com tecnologias digitais e para a valorização da voz dos professores de línguas da escola pública.

3 METODOLOGIA

Este capítulo delinea os caminhos metodológicos desta pesquisa, que investiga a utilização de tecnologias digitais por professores de línguas em escolas públicas, e da intervenção, que culminou na criação de roteiros para tecnobiografias como produto pedagógico. A metodologia abrange tanto os procedimentos de investigação do problema de pesquisa quanto o processo de desenvolvimento, implementação e validação do produto, estruturando-se em duas dimensões: a metodologia da pesquisa e a metodologia da intervenção, organizados de forma a garantir a sistematização e o alcance dos objetivos propostos.

A metodologia foi estruturada para atender ao objetivo geral do estudo: evidenciar como os(as) participantes utilizam tecnologias digitais em suas aulas e percebem o papel da formação continuada na melhoria de suas práticas pedagógicas. Para tanto, busca responder às seguintes perguntas de pesquisa: “De que maneira os participantes utilizam tecnologias digitais em suas aulas?” e “De que modo percebem que a sua formação inicial e continuada contempla os conhecimentos necessários para fazer uso dessas tecnologias?”.

Na sequência, são apresentados os detalhes da organização e estrutura inicialmente da

metodologia da pesquisa e na sequência da mesma forma a metodologia da intervenção.

3.1 Metodologia da pesquisa

A metodologia de pesquisa, neste trabalho, refere-se à descrição do método de pesquisa e ao processo de desenvolvimento do produto pedagógico, refletindo a natureza profissional do programa, sustentando a investigação acadêmica.

Esta pesquisa está vinculada ao Programa Profissional de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL), que se caracteriza por articular a investigação acadêmica a uma intervenção prática, materializada em um produto pedagógico. Alinhada a essa proposta, a presente dissertação combina a pesquisa científica, que investiga o uso de tecnologias digitais por professores de línguas, com a criação de roteiros para a produção de tecnobiografias, um material pedagógico voltado para o aprimoramento das práticas docentes em contextos educacionais.

Este trabalho adota a pesquisa narrativa como metodologia, uma abordagem qualitativa que, conforme Clandinin e Connelly (2012), busca compreender as trajetórias individuais dos professores por meio de suas histórias de vida. Essa metodologia permite acessar as dimensões humanas e pessoais das experiências docentes, analisando como os professores enfrentam desafios e transformam suas vivências ao longo do tempo.

A narrativa, para esses autores, é tanto objeto quanto método de estudo, sendo uma forma de investigar e interpretar experiências. Por meio dessa abordagem, é possível entender como os professores refletem sobre suas práticas e atribuem significados às suas vivências, contribuindo para o desenvolvimento profissional e para a formação continuada.

Neste contexto, optou-se por incluir as tecnobiografias como parte da metodologia narrativa, entendidas como narrativas autobiográficas sobre experiências com tecnologias digitais (Kennedy, 2003; Barton e Lee, 2015). Essas narrativas oferecem um meio reflexivo para compreender como os professores utilizam, adaptam-se e atribuem significados às tecnologias em suas práticas pedagógicas e adaptam-se às mudanças e atribuem novos significados ao uso dessas ferramentas no contexto educacional. Essa abordagem amplia o escopo da pesquisa narrativa ao integrar as dimensões tecnológicas às histórias de vida, permitindo uma análise mais rica das experiências docentes no mundo contemporâneo.

Por serem relatos autobiográficos que abordam as relações dos sujeitos com as tecnologias digitais ao longo de suas vidas, essa escolha permite analisar como os professores incorporam as tecnologias em suas práticas pedagógicas. O que faz com que a escolha do uso

das tecnobiografias seja uma opção metodológica alinhada ao propósito de explorar as relações entre os sujeitos e as tecnologias digitais ao longo de suas trajetórias.

Com base nos procedimentos metodológicos adotados, esta pesquisa apresenta uma natureza exploratória e descritiva. A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o tema investigado, especialmente ao abordar as relações entre os professores e as tecnologias digitais em suas trajetórias profissionais. Por outro lado, a pesquisa descritiva busca detalhar as características desse fenômeno, descrevendo como os docentes utilizam as tecnologias em suas práticas educacionais e identificando padrões ou tendências relevantes (Gil, 2002).

Essa combinação metodológica permite não apenas explorar novas possibilidades para o uso das tecnologias digitais na educação, mas também gerar um panorama claro sobre o tema investigado. As etapas de organização da metodologia da pesquisa estão descritas na seguinte ordem:

3.1.1 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa: Apresenta o contexto do estudo, os participantes (professores de línguas em escolas públicas) e a justificativa para o uso das tecnobiografias, destacando sua relevância para compreender as experiências e práticas docentes com tecnologias digitais;

3.1.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa: Detalha o instrumento escolhido (questionário diagnóstico), o método de geração de dados e a análise destes, baseados nas respostas fornecidas e assim conhecer o perfil do participante de pesquisa, subsidiando as informações para a construção do segundo instrumento de geração de dados aplicados na próxima etapa na metodologia da intervenção;

Na sequência, apresentamos a descrição do contexto e dos participantes de nossa pesquisa, bem como das etapas de desenvolvimento da pesquisa.

3.1.1 Descrição do contexto e dos participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram selecionados por meio de critérios cuidadosamente definidos, que alinham o perfil do grupo aos objetivos do estudo, voltado a evidenciar as práticas pedagógicas de professores de línguas no uso de tecnologias digitais em contexto escolar. O critério principal de inclusão foi que os docentes utilizassem tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, garantindo, assim, a relevância e a experiência prévia com o tema investigado.

A escolha recaiu sobre professores de línguas da rede pública estadual vinculados à 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Bagé, Rio Grande do Sul, com base em

justificativas que combinam relevância temática, familiaridade contextual e viabilidade logística. É preciso salientar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Pampa (Parecer nº 7.387.342/2025). Todos os participantes assinaram o TCLE, e os dados foram anonimizados para preservar identidades.

A seleção de professores de línguas foi determinada pelo foco do estudo, que se centra no ensino de línguas e nas práticas pedagógicas associadas ao uso de tecnologias digitais. Participaram do estudo 25 professores, todos atuantes da rede pública estadual, dentre as 24 escolas públicas (urbanas e rurais), da 13ª CRE durante o período de geração de dados.

A escolha da rede pública estadual justifica-se pela familiaridade da pesquisadora com esse contexto, adquirida durante o estágio na graduação, momento em que ouviu diversos relatos de outros docentes sobre suas dúvidas com relação ao uso de tecnologias digitais e das dificuldades enfrentadas em sua utilização. Essa experiência facilitou o acesso às escolas, a compreensão do funcionamento do sistema educacional estadual e uma aproximação mais contextualizada com os participantes. Além disso, a delimitação geográfica à 13ª CRE de Bagé foi motivada por razões práticas, uma vez que a pesquisadora residia na cidade ao iniciar o mestrado, o que viabilizou o contato direto com os professores e a condução eficiente do processo de geração de dados.

Quadro 28: Descrição da Metodologia da Pesquisa.

Aspecto	Descrição
Participantes de pesquisa	Professores de línguas que atuam na rede pública de ensino vinculados à 13ª Coordenadoria Regional de Educação de Bagé, RS.
Natureza da Pesquisa	Exploratória e descritiva.
Instrumento Diagnóstico	Um questionário online intitulado “Perfil do participante”, criado no Google Forms. O objetivo foi identificar o perfil dos participantes e suas práticas relacionadas às tecnologias digitais.

(continua)

Quadro 28: Descrição da Metodologia da Pesquisa.

(conclusão)

Seleção dos participantes	Foi feito um convite por e-mail institucional, enviado a professores da área de línguas da rede pública vinculados à coordenadoria mencionada, na cidade de Bagé. No convite, foram apresentados os objetivos da pesquisa, os critérios de participação e as orientações para o preenchimento do questionário diagnóstico online, que serviu tanto para confirmar o perfil dos participantes quanto para mapear suas experiências iniciais com tecnologias digitais. Critérios: ser professor de línguas, atuar na rede pública estadual de Bagé e utilizar tecnologias digitais em sala de aula.
Objetivo do Questionário	Conhecer o perfil dos participantes, compreender suas práticas pedagógicas e identificar desafios e necessidades no uso de tecnologias digitais. Os dados gerados subsidiam a criação de roteiros para a produção das tecnobiografias.
Abordagem Metodológica	Qualitativa, com base na pesquisa narrativa (Clandinin e Connelly, 2012), integrando análise de conteúdo (Bardin, 1977) para interpretar as narrativas coletadas, e análise temática, identificando padrões recorrentes (Braun & Clarke, 2006).

Fonte: Autora (2025).

Os professores foram convidados de forma ampla, sem especificação de escolas dentro da coordenadoria, desde que atendessem aos critérios de serem docentes de línguas da rede estadual no município e que fizessem uso de tecnologias digitais quando da geração de dados. Essa decisão teve como objetivo ampliar o alcance da pesquisa e garantir maior diversidade de contextos escolares, evitando a concentração em uma única instituição e promovendo uma

representatividade mais ampla do ambiente investigado.

A amostragem, portanto, foi intencional, alinhada aos princípios de seleção qualitativa que priorizam a relevância dos participantes para o objeto de estudo (Creswell, 2014). Essa seleção foi conduzida de maneira a assegurar que os participantes fossem representativos do contexto investigado, respeitando as limitações logísticas e o escopo do estudo, ao mesmo tempo em que se garantiu a pertinência dos dados coletados para responder às questões de pesquisa.

3.1.2 Etapas de desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, investigou as práticas pedagógicas de professores de línguas no uso de tecnologias digitais, explorando experiências e percepções por meio de um questionário diagnóstico e da produção de tecnobiografias. A abordagem qualitativa, conforme Minayo (2001) e Leffa (2006), foi escolhida por sua capacidade de capturar significados e processos em profundidade, adequando-se à análise contextualizada de práticas docentes em ambientes com desafios tecnológicos.

O desenvolvimento da pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Convite e seleção de participantes:
 - Professores de línguas da rede pública vinculados à 13ª CRE de Bagé, RS, foram convidados por e-mail institucional, com base em amostragem intencional (Creswell, 2014), critério que priorizou docentes que utilizam tecnologias digitais em suas aulas.
 - O convite explicou os objetivos da pesquisa, a voluntariedade da participação e os princípios éticos (confidencialidade, anonimização e TCLE).
2. Questionário diagnóstico:
 - Os participantes responderam ao formulário “*Perfil do participante*” (Google Forms), composto por cinco perguntas (quatro de múltipla escolha e uma aberta), com o objetivo de mapear:
 - Perfil profissional (formação, tempo de atuação);
 - Acesso a tecnologias digitais nas escolas;
 - Participação em formações continuadas;
 - Recursos tecnológicos mais utilizados.
 - A carta juntamente com o questionário está disponível nos anexos, criados no formato rápido e de fácil preenchimento (3-5 minutos), serviu para contextualizar o grupo e orientar a elaboração do roteiro de tecnobiografias, sem interferir na autonomia das narrativas.
3. Análise dos dados:

- As respostas foram analisadas qualitativamente, identificando padrões e temas relacionados às experiências e desafios dos docentes. Essa análise subsidiou a adaptação do roteiro de tecnobiografias às necessidades reais dos participantes.

4. Intervenção (etapa posterior):

- Com base no diagnóstico, os participantes receberam um roteiro de tecnobiografias, contendo perguntas abertas para guiar a produção de relatos autobiográficos sobre suas trajetórias com tecnologias digitais. Segue link que redireciona ao questionário enviado aos participantes: <https://forms.gle/baRE9JSA4ferUHZAA>.

A etapa de mapeamento inicial, detalhada no Capítulo 4 (“Análise dos Resultados”), permitiu identificar perfis, necessidades e experiências dos docentes, fundamentando a criação do roteiro de tecnobiografias. Este produto pedagógico, desenvolvido na fase de intervenção, visa promover reflexão crítica sobre a prática docente mediada por tecnologias, conforme será detalhado na seção seguinte.

3.2 Metodologia da intervenção

A intervenção desta pesquisa consistiu na criação, aplicação e análise das tecnobiografias, com o objetivo de promover a reflexão docente sobre o uso de tecnologias digitais e contribuir para a formação continuada dos professores de línguas da rede pública.

A seguir, detalham-se as etapas da intervenção, que envolvem desde a sensibilização dos participantes até a análise das tecnobiografias produzidas, evidenciando o processo de criação e validação do roteiro como produto pedagógico inovador para a formação de professores de línguas. Abaixo, apresenta-se o passo a passo da intervenção, sistematizado em quadro para maior clareza:

Quadro 29 – Intervenção.

Etapa	Descrição	Objetivo/Fundamentação
1. Sensibilização e convite	Envio de carta-convite por e-mail, apresentando os objetivos da pesquisa, critérios de participação e procedimentos éticos.	Engajar os professores, garantir consentimento informado e esclarecer a importância da participação.

(continua)

Quadro 29 – Intevenção.

(conclusão)

Etapa	Descrição	Objetivo/Fundamentação
2. Questionário diagnóstico	Aplicação de questionário online para mapear perfil profissional, formação e experiências com tecnologias digitais.	Subsidiar a adaptação do roteiro, contextualizar o grupo e identificar necessidades e desafios dos participantes.
3. Entrega do roteiro	Envio do roteiro semiestruturado com perguntas abertas para orientar a produção da tecnobiografia.	Oferecer um guia reflexivo, sem restringir a liberdade narrativa dos participantes.
4. Produção da tecnobiografia	Professores elaboram o relato autobiográfico, podendo adaptar a ordem e aprofundar temas de interesse.	Estimular a reflexão crítica sobre a trajetória digital docente e captar experiências singulares e recorrentes.
5. Geração dos relatos	Recebimento das tecnobiografias produzidas, garantindo confidencialidade e anonimato.	Reunir dados qualitativos ricos para análise, respeitando a ética da pesquisa.
6. Análise temática	Análise das narrativas com base na análise temática (Braun & Clarke, 2006), identificando padrões e singularidades.	Compreender desafios, estratégias e percepções dos professores sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas.

Fonte: Autora (2025).

A escolha pelo roteiro semiestruturado e pela análise temática fundamenta-se na necessidade de equilibrar direcionamento e liberdade criativa, respeitando a individualidade

dos participantes (Vygotsky, 1987; Barton & Lee, 2016; Paiva, 2019). O formato textual favorece a expressão de sentidos e reflexões, enquanto o roteiro padroniza e facilita a análise comparativa das experiências docentes. A análise temática permite identificar tanto elementos recorrentes quanto especificidades das trajetórias, contribuindo para uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado (Braun & Clarke, 2006).

Para orientar a produção das tecnobiografias, foi elaborado um roteiro semiestruturado com perguntas abertas que estimularam a reflexão sobre experiências, desafios e aprendizagens relacionadas ao uso de tecnologias digitais na trajetória docente. As questões foram desenhadas para garantir liberdade de expressão, respeitando o estilo e o ritmo de cada participante, ao mesmo tempo em que direcionaram a narrativa para aspectos relevantes aos objetivos da pesquisa.

O Produto Pedagógico, desenvolvido nesta dissertação, propicia a sistematização de práticas reflexivas e formativas, sendo replicável e adaptável a diferentes contextos escolares. Sua utilização pode fortalecer a identidade docente e incentivar a integração significativa das tecnologias digitais na educação pública.

Nos apêndices, ao final desta dissertação, encontram-se os materiais complementares que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa e a elaboração do produto pedagógico. O Apêndice A apresenta o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), seguido do Apêndice B, que contém o Termo de Confidencialidade, e do Apêndice C, referente ao Termo de Compromisso dos Membros da Equipe. O Apêndice D reúne a Atividade Diagnóstica e o Questionário Diagnóstico – Perfil Docente, aplicados na etapa inicial do estudo. O Apêndice E apresenta o Roteiro da Segunda Etapa – Produção da Tecnobiografia. Nos Apêndices F a I, estão dispostas as Tecnobiografias produzidas pelos(as) participantes da pesquisa, identificadas pelos pseudônimos “Íris”, “Carla”, “Aline” e “Professora de Inglês”. Por fim, o Apêndice J traz a Transcrição do Áudio “Lázaro Ramos”, utilizado como material de apoio para reflexão sobre identidade e docência.

No próximo capítulo, veremos a apresentação e a análise dos resultados de todas as etapas da pesquisa e da intervenção.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Este capítulo integra de forma estruturada as respostas obtidas pelo questionário diagnóstico de identificação do perfil do(a) participante de pesquisa e das tecnobiografias produzidas que compõem a seção de análise e discussão de dados. Inicialmente 25 docentes

responderam ao questionário diagnóstico, na primeira etapa, porém destes apenas 8 atenderam aos 3 critérios de pesquisa: ser professor(a) de línguas, atuar na rede pública estadual de Bagé e utilizar tecnologias digitais em suas aulas. Contudo, dentre estes 8 apenas 5 optaram por seguir com sua participação nesta pesquisa.

Percebi um baixo engajamento por parte dos(as) professores(as) participantes ao longo da pesquisa a partir de alguns indicadores observáveis, como a participação reduzida nas etapas propostas, a demora ou ausência de retorno em determinadas atividades e a dificuldade de continuidade nas interações previstas. Contudo, compreendo que esses indícios não refletem desinteresse pelos objetivos do estudo, mas estão relacionados a fatores estruturais que atravessam o cotidiano docente, como a sobrecarga de trabalho, a multiplicidade de demandas escolares, limitações de tempo e, em alguns casos, dificuldades de acesso ou disponibilidade para lidar com ferramentas digitais. Assim, interpreto o menor engajamento não como falta de compromisso dos(as) participantes, mas como uma consequência das condições reais de trabalho que marcam o contexto educacional público e que impactam diretamente sua participação em pesquisas acadêmicas.

4.1 Análise das tecnobiografias e questionário diagnóstico

A presente seção organiza a análise dos dados coletados a partir de dois instrumentos complementares: o questionário diagnóstico inicial, que mapeou o perfil e as condições de trabalho dos(as) professores(as) participantes, e as tecnobiografias, que aprofundaram a compreensão sobre suas trajetórias formativas e práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais. A análise foi conduzida segundo a forma de análise temática, conforme Braun e Clarke (2006), organizada em quatro categorias: (1) formação inicial e aproximação com tecnologias; (2) tecnologias digitais implementadas em sala de aula; (3) desafios enfrentados; (4) formação continuada e perspectivas futuras. Para enriquecer a interpretação, foram utilizados alguns elementos comuns de análise de conteúdo (Bardin, 2016), permitindo a quantificação e qualificação de categorias emergentes, e abordagens complementares, como análise multimodal e discursiva, foram parcialmente incorporadas para explorar as dimensões visuais, interativas e culturais das narrativas.

Os(as) participantes selecionados(as) estão identificados através dos pseudônimos escolhidos: “Aline”, “Carla”, “Lázaro Ramos”, “Íris”, e “Professora de Inglês”.

Com relação a formação inicial e aproximação com tecnologias, os dados do questionário indicam que todos(as) os(as) participantes possuem formação em Letras, com diferentes habilitações: Português, Espanhol, Inglês e Línguas Adicionais. Apesar dessa base

comum, a presença de conteúdo específicos sobre tecnologias digitais na graduação foi apontada como insuficiente, levando os docentes a buscar aprendizagens posteriores de forma prática ou autônoma.

Essa tendência aparece de modo claro nas tecnobiografias. “Aline” destaca que sua graduação em Letras foi marcada por estágios e observações que pouco contemplaram o uso de tecnologias. “A Professora de Inglês” relata que o PIBID foi decisivo em sua formação, mas também não lhe garantiu preparo tecnológico consistente, sendo esse adquirido posteriormente em sua prática docente. “Carla”, por outro lado, associa sua formação acadêmica ampliada (incluindo Serviço Social e especialização) a uma perspectiva crítica da cultura digital. Já “Lázaro Ramos”, em depoimento oral, confirma que sua inserção nas tecnologias ocorreu sobretudo após a graduação, intensificando-se durante e depois da pandemia.

A tecnobiografia de “Íris” mostra uma trajetória que começa com o interesse por leitura e autoria (2005), evolui para o ingresso no Curso Normal (2014–2017) e a formação em Línguas Adicionais – Inglês e Espanhol na Unipampa (2018–2021). Posteriormente, aprofundou-se na área por meio de especialização em Tecnologias Aplicadas à Educação e ingresso no PPGEL (2022–2024), além da aprovação em concurso público para a rede estadual. Esse percurso evidencia uma formação marcada pela articulação entre prática e estudo, em que o contato sistemático com as tecnologias ocorreu principalmente em etapas posteriores à graduação.

Os resultados apresentados confirmam que a formação dos professores em Letras não é sólida quanto aos conteúdos linguísticos e literários além de apresentar fragilidades no preparo inicial para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Observe-se que, na maioria dos casos, os docentes precisam buscar complementar seus conhecimentos tecnológicos de forma prática e autônoma após a graduação. Essa realidade reforça a importância da formação continuada como um processo permanente e dinâmico, que acompanha as demandas da prática docente contemporânea e facilita a integração crítica e eficaz das tecnologias digitais no ensino. Assim, de acordo com Moran (2015), Selwyn (2011), Nóvoa (2009) e Barros e Celani (2016), o contato sistemático com as tecnologias digitais ocorre principalmente durante a trajetória profissional, conforme evidenciado pelos relatos pessoais dos participantes desta pesquisa.

4.1.1 Tecnologias digitais implementadas em sala de aula

O questionário revelou um repertório variado de ferramentas utilizadas pelos docentes:

projetores, Chromebooks, televisão, celulares pessoais, além de aplicativos como *Google Ferramentas*, *Padlet*, *Kahoot* e *Canva*. Esse panorama confirma que os professores recorrem a recursos acessíveis e de fácil integração ao cotidiano escolar, mesmo em condições adversas.

As tecnobiografias detalham esse uso. “*Aline*” destaca práticas como *Canva*, *Google Forms* e o aplicativo *Árvore dos Livros*, quando disponível. “*A professora de inglês*” relata experiências com *Kahoot*, *Padlet*, *Canva* e *Google Meet*, bem como a utilização de projetores e vídeos nas turmas iniciais. “*Carla*” desenvolve atividades mais complexas, como produção de vídeos, narrativas digitais interativas e protótipos, relacionando-as à cultura digital e à cidadania. “*Lázaro Ramos*” reforça esse quadro ao mencionar o uso de plataformas de videoconferência e metodologias ativas apoiadas em recursos digitais.

A tecnobiografia de “*Íris*”, destaca o uso de múltiplas plataformas, incluindo *Padlet*, *Spotify*, *Pinterest*, *YouTube*, *Canva*, *Kahoot*, *Wordwall*, *Instagram*, *Google* e *IAs*. Essa diversidade aponta para uma postura de experimentação e adaptação, alinhada ao objetivo de promover criatividade, auto expressão e engajamento dos alunos por meio de textos multimodais e atividades interativas.

Para aprofundar a compreensão dessas práticas, foi incorporada a análise multimodal, conforme descrita no Quadro 17 (Capítulo 2, seção 2.3.2, 'Metodologia das tecnobiografias na pesquisa educacional'), que detalha métodos para análise de tecnobiografias, incluindo a integração de elementos textuais, visuais, sonoros e interativos. Esse método, aplicado aqui, envolveu o exame de materiais criados em *Canva* por “*Carla*” e “*Íris*”. Essa abordagem revelou como os professores utilizam a multimodalidade para promover letramentos digitais, com “*Íris*” explorando plataformas como *Spotify* e *YouTube* para criar atividades interativas que estimulam a expressão criativa dos alunos. A análise de capturas de tela e layouts de materiais produzidos mostrou uma intencionalidade pedagógica voltada para o engajamento e a produção de sentidos em múltiplas linguagens, alinhada à concepção de Rojo (2013). Em alguns casos, observou-se uma discrepância entre o discurso textual (o que os professores relatam fazer) e os materiais analisados, sugerindo que a prática pode ser mais rica ou limitada do que os relatos indicam, o que enriquece a interpretação das estratégias docentes.

Os dados encontrados evidenciam que os professores utilizam um conjunto diversificado de tecnologias digitais, abrangendo desde equipamentos básicos, como projetos e celulares pessoais, até aplicativos e plataformas educacionais como *Google Ferramentas*, *Padlet*, *Kahoot* e *Canva*. Essa variedade indica que os docentes buscam recursos acessíveis e que se adaptam às condições muitas vezes limitadas das escolas públicas, confirmando a

importância da flexibilidade e criatividade da incorporação das tecnologias ao cotidiano escolar. As tecnobiografias aprofundam essa compreensão ao revelar diferentes níveis de sofisticação e estratégias pedagógicas, desde o uso de ferramentas para atividades simples e interativas até a produção de conteúdo multimodais e narrativas digitais mais complexas, evidenciando uma conexão com a cultura digital e a promoção da cidadania.

4.1.2 Quantificação e Visualização de Dados

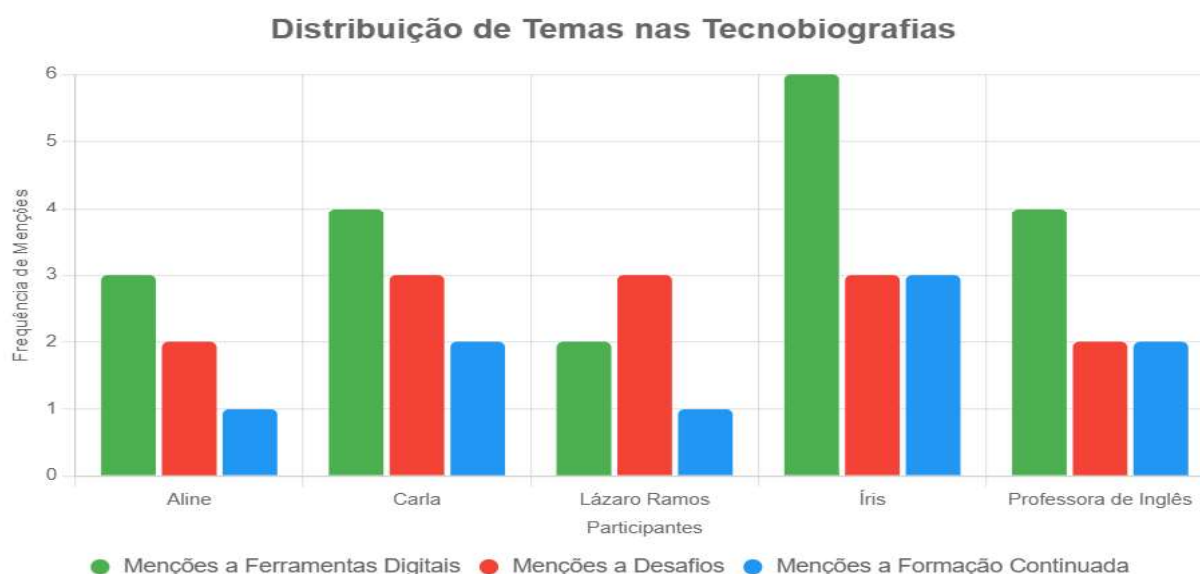
Para sistematizar os achados, a análise de conteúdo foi ampliada com a quantificação das categorias emergentes. A Tabela 1 apresenta a frequência de menções a ferramentas digitais, desafios e estratégias de formação continuada nas tecnobiografias, enquanto o Gráfico 1 visualiza a distribuição dessas categorias entre os participantes.

Tabela 1 – Frequência de Menções nas Tecnobiografias.

Participante	Ferramentas Digitais	Desafios Enfrentados	Estratégias de Formação
Aline	3	2	1
Carla	4	3	2
Lázaro Ramos	2	3	1
Íris	6	3	3
Professora de Inglês	4	2	2

Fonte: Autora (2025).

Gráfico 1 – Distribuição de Temas nas Tecnobiografias



Essa visualização destaca a predominância de ferramentas digitais na narrativa de “Íris” e os desafios recorrentes mencionados por “Carla” e “Lázaro Ramos”, reforçando a análise de conteúdo (Bardin, 2016) e facilitando a identificação de padrões para leitores acadêmicos.

Esses achados estão alinhados ao referencial teórico que destaca a centralidade do professor na mediação do uso pedagógico das tecnologias digitais, visto não apenas como instrumento, mas como ferramenta que potencializa processos educacionais quando articulada a metodologias ativas e contextualizadas (Moran, 2015; Coscarelli e Ribeiro, 2005). A postura de experimentação e adaptação observada evidencia a importância do letramento digital e de uma formação continuada que permite aos educadores explorar essas ferramentas com criatividade e intencionalidade pedagógica (Silva e Lopes, 2024; Demo, 2019; Kenski, 2012). Além disso, a diversidade de recursos empregados reflete o reconhecimento da escola pública como espaço dinâmico, onde as condições de infraestrutura e o perfil das turmas exigem estratégias diferenciadas para integrar as tecnologias digitais de modo eficaz e inclusivo (Barbosa, 2023; Selwyn, 2011).

4.1.3 Desafios enfrentados no uso das tecnologias digitais e Análise Comparativa entre Contextos Escolares

O questionário diagnóstico aponta realidades bastante distintas quanto às condições tecnológicas nas escolas: alguns participantes indicaram condições boas (laboratórios e internet estável), enquanto a maioria avaliou como regulares ou ruins, destacando problemas de equipamentos limitados e internet instável.

Para esclarecer o impacto do contexto escolar, foi realizada uma análise comparativa das condições de infraestrutura relatadas no questionário diagnóstico, correlacionando-as com as práticas pedagógicas e desafios mencionados nas tecnobiografias. A Tabela 2 apresenta essa relação, destacando como a infraestrutura molda o uso de tecnologias.

Quadro 30 – Comparação entre Condições Escolares e Práticas Pedagógicas.

Participante	Condição da Infraestrutura	Ferramentas Utilizadas	Desafios Principais
Aline	Regular	Canva, Google Forms, Árvore dos Livros.	Conexão precária, tempo reduzido.
Carla	Boa	Vídeos, narrativas digitais, protótipos.	Necessidade de olhar crítico, sobrecarga.

(continua)

Quadro 30 – Comparação entre Condições Escolares e Práticas Pedagógicas.

(conclusão)

Participante	Condição da Infraestrutura	Ferramentas Utilizadas	Desafios Principais
Lázaro Ramos	Ruim	Videoconferências, metodologias ativas.	Conexão instável, resistência docente.
Iris	Regular	Padlet, YouTube, Canva, Kahoot, Wordwall.	Conexão precária, letramento digital.
Professora de Inglês	Ruim	Kahoot, Padlet, Google Meet, vídeos.	Tempo reduzido, letramento digital dos alunos.

Fonte: Autora (2025).

Essa análise revela que professores em escolas com infraestrutura boa, como “Carla”, exploram práticas mais complexas (ex.: narrativas digitais), enquanto em escolas com condições ruins, como “Lázaro Ramos” e “Professora de Inglês”, o uso é limitado a ferramentas básicas ou enfrenta barreiras significativas. Esses achados reforçam a discussão sobre equidade no acesso a tecnologias (Selwyn, 2011) e embasam a necessidade de políticas públicas que contemplem as diferenças entre escolas da rede estadual de Bagé.

Esses dados dialogam diretamente com as tecnobiografias. “Aline” menciona a precariedade da conexão como barreira frequente. “A professora de inglês” observa que o tempo reduzido de aula e a falta de letramento digital dos alunos mais jovens inviabilizam um uso mais amplo dos laboratórios. “Carla” alerta para a necessidade de desenvolver um olhar crítico, lembrando que a mera presença de tecnologia não garante inovação pedagógica. “Lázaro Ramos” complementa ao indicar a sobrecarga docente e a resistência de alguns colegas como entraves adicionais. “Íris” reconhece, em sua tecnobiografia, desafios semelhantes: destaca a falta de qualidade da conexão, os déficits de letramento digital e a dificuldade de engajamento dos alunos no uso das tecnologias para fins pedagógicos.

Para compreender melhor enquanto exploração de narrativas de resistência e aceitação, realizou-se uma análise discursiva parcial (conforme mencionado no Quadro 17) foi aplicada para explorar os discursos de resistência e aceitação nas tecnobiografias. Trechos de “Carla” revelam um discurso crítico, enfatizando a cultura digital como espaço de cidadania, enquanto “Lázaro Ramos” expressa resistência, associada à sobrecarga e à insegurança frente às TDIC. Essa análise destaca tensões culturais que influenciam as práticas docentes, com “Carla”

representando um discurso de inovação e “Lázaro Ramos” um discurso de exclusão tecnológica, conforme Moran (2018). Essa abordagem reforça a necessidade de formações continuadas que abordam as dimensões culturais e éticas das tecnologias, além do uso técnico.

As respostas dos participantes corroboram com o que Nóvoa (2019) defende ao refletir sobre a necessidade de repensar a formação docente em um tempo de metamorfose da escola: a simples inserção de recursos digitais não basta, sendo imprescindível investir em formação continuada que permita ao professor desenvolver práticas inovadoras e contextualizadas. Da mesma forma, Kenski (2012) destaca que a presença das tecnologias digitais nas escolas só se torna significativa quando acompanhada de condições estruturais adequadas e de propostas pedagógicas consistentes. Além disso, Moran (2018) ressalta que os obstáculos enfrentados pelos docentes não se reduzem apenas à infraestrutura, mas também às dimensões culturais e formativas, que envolvem a disposição para experimentar, refletir e construir coletivamente novas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, os relatos das tecnobiografias confirmam que as dificuldades não são apenas individuais, mas expressam tensões mais amplas que atravessam a prática docente contemporânea.

Dessa forma, tanto o levantamento inicial quanto as narrativas pessoais evidenciam que os desafios são múltiplos: estruturais (infraestrutura precária), pedagógicos (adaptação de metodologias) e culturais (resistência e insegurança frente às TDIC).

4.1.4 Formação continuada e perspectivas futuras: Uma discussão das práticas pedagógicas com tecnologias digitais

O questionário mostrou que a formação continuada ainda é frágil e irregular. A maioria dos professores busca formações autônomas (cursos online, tutoriais, trocas em comunidades virtuais), enquanto apenas uma participante relatou participar de formações regulares promovidas pela escola/CRE. Alguns docentes, como “Lázaro”, afirmaram não ter participado de cursos, mas demonstraram interesse.

A professora “Íris” exemplifica esse movimento ao relatar a produção de um Material Didático Autoral (MDA) com foco em práticas multimodais e digitais (2025), conforme documentado em sua trajetória apresentada na linha do tempo, que destaca sua especialização em Tecnologias Aplicadas à Educação (2022-2024) e o desenvolvimento de atividades com ferramentas como Canva, YouTube e Padlet. Também projeta como perspectiva a criação de atividades síncronas e assíncronas que aliem tecnologias digitais às habilidades cognitivas e linguísticas dos alunos, reforçando a ideia de que o professor deve ser protagonista na atualização de suas práticas.

Nas tecnobiografias, essa percepção é reforçada. “*Aline*” reconhece não ter participado de cursos, mas vê o letramento digital como indispensável ao futuro da docência, afirmando: “As tecnologias vieram para ficar e o letramento digital é e será cada vez mais fundamental na formação continuada do professor” (Aline, entrevista, 25/8/2025).

“*A professora de inglês*” demonstra busca ativa por atualização, inclusive explorando recursos de inteligência artificial, ao afirmar: “Estou sempre buscando compreender melhor e acompanhar os avanços e as novas ferramentas que surgem para a educação no que se refere às tecnologias digitais, já que estes recursos podem ser aliados em meu trabalho docente” (entrevista, 2025).

“*Carla*” concebe a formação continuada como espaço de crítica e emancipação, no qual o professor se torna protagonista de sua trajetória e mediador de usos mais conscientes das tecnologias, afirmando: “A formação continuada tem sido para mim um espaço de abertura, escuta e experimentação” e que o compromisso é “fazer [da tecnologia] uma aliada na construção de uma educação mais democrática, sensível às diferenças e conectada com os desafios do nosso tempo” (Carla, entrevista, 2025).

“*Lázaro Ramos*”, por fim, enfatiza a necessidade de formação que vá além do aspecto técnico, contemplando também a dimensão pedagógica e social das tecnologias, ao declarar: “eu vejo que a cultura das tecnologias, ela pode ser primordial assim, na nossa vida docente, porque os jovens hoje em dia eles querem lidar com a tecnologia, economizamos tempo, recursos com uso de tecnologias” (entrevista, 2025), destacando o papel transformador da tecnologia no contexto educacional.

Os dados sugerem que a formação continuada, quando existente, ainda depende mais da motivação individual do que de políticas públicas estruturadas. Isso reforça a necessidade de estratégias institucionais que garantam oportunidades de atualização e reflexão crítica.

A análise conjunta comparativa entre o questionário diagnóstico e as tecnobiografias revela um grupo docente heterogêneo, mas marcado por características comuns:

- Formação inicial em Letras, com lacunas no preparo tecnológico.
- Experiência docente predominantemente até 10 anos, representando uma geração em transição no uso das TDIC.
- Uso diversificado de tecnologias, desde recursos básicos até práticas mais sofisticadas e críticas.
- Desafios recorrentes relacionados à infraestrutura, tempo pedagógico e letramento digital de professores e alunos, assim como resistência docente.
- Predominância de formação continuada autônoma, apontando para fragilidade das

ações institucionais.

Esses resultados vão ao encontro do que Imbernón (2010) defende ao tratar da formação continuada como processo coletivo, crítico e transformador. Para o autor, a atuação e a atualização do professor não devem se restringir a treinamentos técnicos, mas precisa promover espaços de reflexão sobre a prática e de construção colaborativa de saberes. As narrativas analisadas mostram que, na ausência de políticas estruturadas, os professores têm assumido esse papel de protagonistas, buscando alternativas formativas que possibilitem reconfigurar suas práticas.

Além disso, Nóvoa (2019) enfatiza que a profissionalidade docente se constrói em diálogo com os desafios do tempo presente e, nesse sentido, a formação continuada é imprescindível para que os(as) professores(as) possam integrar criticamente as tecnologias digitais à educação. Kenski (2012) reforça essa perspectiva ao apontar que a formação precisa preparar os docentes não apenas para o uso instrumental das ferramentas, mas para a mediação pedagógica que possibilite aprendizagens significativas. Assim, os dados evidenciam a necessidade urgente de políticas institucionais que valorizem a formação permanente como prática de emancipação, e não como mero cumprimento burocrático.

Esse quadro permite concluir que os(as) professores(as) atuam de maneira criativa e resiliente, mas enfrentam limitações estruturais e formativas que impactam diretamente a qualidade do uso das tecnologias digitais em sala de aula. A relevância da formação continuada, entendida não apenas como atualização técnica, mas como espaço de reflexão crítica e emancipatória, emerge como ponto central para o fortalecimento das práticas docentes.

A análise das tecnobiografias e do questionário diagnóstico revelou que os(as) professores(as) participantes utilizam as tecnologias digitais em suas aulas de modo criativo e adaptativo, mas enfrentam desafios significativos que atravessam tanto as condições estruturais quanto os aspectos pedagógicos e formativos. Essa realidade permite uma discussão fundamentada nas teorias apresentadas no Capítulo 2, em diálogo com os objetivos desta pesquisa.

A primeira questão norteadora, “De que maneira os(as) participantes utilizam tecnologias digitais em suas aulas?”, mostra que o uso das TDIC ocorre de forma diversa e, muitas vezes, situada às condições de cada escola. Recursos como Canva, Padlet, Kahoot, Google Forms, YouTube, Wordwall e Chromebooks aparecem de maneira recorrente, sinalizando que os docentes procuram explorar ferramentas acessíveis e de fácil aplicação. Conforme destaca Kenski (2012), o papel das tecnologias na educação não se limita ao

aparato técnico, mas se concretiza no modo como são integradas ao processo de ensino-aprendizagem. Isso se observa em práticas como a de “*Carla*”, que propõe a criação de vídeos e narrativas digitais, ou a de “*Íris*”, que utiliza múltiplas plataformas para fomentar autoria e multimodalidade. Essas experiências dialogam com a concepção de Rojo (2013) sobre letramentos digitais e multimodais, em que o estudante é chamado a produzir e interpretar sentidos em diferentes linguagens, desenvolvendo competências que ultrapassam o texto escrito tradicional.

Ao mesmo tempo, os dados revelam que o uso das tecnologias nem sempre é plenamente potencializado. Muitos professores, como “A Professora de Inglês” e “Aline”, relatam restrições ao uso de laboratórios e dificuldades no acesso à internet, o que remete à análise de Moran (2015), para quem a inovação pedagógica depende não apenas da presença de recursos digitais, mas da criação de condições que possibilitem sua utilização crítica e transformadora. A análise comparativa entre contextos escolares (Tabela 2) reforça essa constatação, evidenciando como a infraestrutura precária limita a adoção de práticas mais sofisticadas em algumas escolas.

A segunda questão de pesquisa, “De que modo os(as) participantes percebem que sua formação inicial e continuada contempla os conhecimentos necessários para o uso dessas tecnologias?”, encontra resposta no contraste entre a formação inicial, pouco voltada às TDIC, e a centralidade da formação continuada. O questionário evidenciou que a maioria dos participantes considera ter aprendido a usar tecnologias de forma empírica e autônoma, principalmente no contexto da pandemia. Esse dado dialoga com Nóvoa (2019), que defende a docência como processo inacabado, em constante reinvenção, no qual a formação continuada ocupa lugar essencial. A fala de “*Íris*”, ao destacar que o letramento digital é indispensável, e de “*Carla*”, que concebe a formação como espaço crítico e emancipatório, reforçam essa visão.

Outro aspecto relevante é a resiliência e autonomia docente frente às limitações institucionais. Mesmo com a ausência de formações sistemáticas, os(as) professores(as) relatam buscar cursos online, explorar novas ferramentas e compartilhar experiências em comunidades virtuais. Tais práticas demonstram um movimento de autoformação, conforme defende Imbernón (2011), para quem a formação continuada deve valorizar a experiência docente como espaço de aprendizagem e colaboração. Essa perspectiva também se relaciona ao objetivo específico desta pesquisa de elencar as necessidades de formação continuada, já que os relatos apontam para a urgência de políticas públicas mais consistentes e contextualizadas.

Em relação ao objetivo de evidenciar como os(as) participantes utilizam tecnologias digitais em suas aulas, a análise demonstra que tais usos vão desde estratégias básicas (projetores e apresentações) até práticas mais inovadoras (produção de conteúdos digitais e uso de IAs). No entanto, os desafios destacados — infraestrutura precária, déficit de letramento digital e engajamento limitado dos alunos — indicam que a apropriação pedagógica das tecnologias ainda é desigual. Essa constatação converge com as reflexões de Coll e Monereo (2010), que ressalta a necessidade de alinhar as tecnologias às finalidades educativas, evitando que se tornem meros acessórios nas práticas escolares.

4.1.5 Relação entre formação continuada e desafios docentes

A análise das tecnobiografias e do questionário diagnóstico demonstra que a formação continuada é percebida pelos(as) professores(as) como elemento indispensável para o aprimoramento do uso pedagógico das tecnologias digitais. Contudo, a ausência de políticas institucionais consistentes e a desigualdade de acesso às condições estruturais fazem com que essa formação ocorra de maneira fragmentada, dependente da motivação pessoal de cada docente. Essa realidade evidencia a estreita relação entre os desafios enfrentados em sala de aula e a necessidade de atualização contínua.

O questionário revelou que a maioria dos participantes recorre a formações autônomas — cursos online, tutoriais, pesquisas pessoais ou trocas em comunidades virtuais — como estratégia de atualização. Somente uma docente relatou participação em formações regulares ofertadas pela escola/CRE, o que demonstra a fragilidade da política institucional. Essa lacuna faz com que os professores assumam protagonismo em sua formação, aspecto que dialoga com as reflexões de Imbernón (2011), ao destacar a docência como um processo de autoformação e colaboração permanente.

As tecnobiografias confirmam essa tendência. “*Aline*” admite nunca ter participado de cursos específicos, mas reconhece que o letramento digital é imprescindível e precisa ser constantemente ampliado. “*A professora de inglês*” reforça a ideia de atualização permanente, relatando o uso de inteligência artificial como suporte para criação de aulas. “*Carla*” concebe a formação continuada como espaço de crítica e emancipação, vinculando-a ao compromisso ético e democrático da educação. “*Iris*” associa sua trajetória acadêmica ao desenvolvimento de um material didático Autoral multimodal, que exemplifica como a formação contínua pode se materializar em práticas criativas e significativas. “*Lázaro Ramos*”, por sua vez, ressalta que a formação deve contemplar não apenas a dimensão técnica, mas também a reflexão pedagógica e social sobre os usos das tecnologias.

Essas percepções dialogam diretamente com os desafios enfrentados pelos docentes. A precariedade da internet, a falta de equipamentos, o tempo limitado de aula e os déficits de letramento digital dos estudantes foram apontados como barreiras frequentes. A ausência de formações sistemáticas que auxiliem a lidar com essas questões intensifica as dificuldades, gerando insegurança ou mesmo resistência em alguns contextos. Conforme destaca Nóvoa (2019), a formação docente precisa estar articulada às condições reais de trabalho e voltada à construção de práticas inovadoras, evitando a fragmentação e a descontinuidade que ainda marcam muitas iniciativas de capacitação.

Ao relacionar formação continuada e desafios docentes, observa-se que a busca autônoma por atualização tem permitido avanços significativos, como a diversificação de ferramentas digitais e a incorporação de metodologias ativas. No entanto, a desigualdade de acesso a oportunidades formativas reforça a distância entre professores que conseguem explorar novas tecnologias e aqueles que permanecem limitados por barreiras estruturais e falta de apoio institucional. Essa constatação se alinha ao objetivo específico desta pesquisa de elencar as necessidades de formação continuada, destacando a urgência de políticas públicas mais sistemáticas e contextualizadas, que atendam às especificidades da rede pública e às condições locais de infraestrutura.

Os dados analisados permitem afirmar que a formação continuada é percebida como via fundamental para superar os desafios do uso das tecnologias digitais, mas sua efetividade ainda depende em grande medida da iniciativa pessoal dos docentes. A ausência de programas regulares e consistentes de formação faz com que muitos professores se apoiem na autoformação, o que, embora positivo, não supre de forma equitativa as demandas da escola pública.

Assim, a relação entre formação continuada e desafios docentes revela-se como um ponto central: ao mesmo tempo em que a carência formativa amplia as dificuldades, a busca por atualização emerge como resposta criativa e resiliente dos professores. Esse cenário reforça a necessidade de repensar a formação docente em uma perspectiva crítica, colaborativa e permanente, capaz de responder aos contextos desafiadores em que atuam os(as) professores(as) de línguas na rede pública.

Essa realidade confirma o que Tardif (2014) aponta sobre os saberes docentes: eles são plurais, construídos a partir da formação inicial, das experiências práticas e da formação continuada, em um processo que nunca se esgota. O fato de a maioria dos(as) participantes relataram que aprendeu a lidar com as tecnologias de modo empírico ou em formações autônomas reforça a ideia de que a docência se constitui como prática reflexiva e permanente,

marcada por desafios que exigem reinvenção constante. Assim, mesmo em contextos de precariedade estrutural, os(as) professores(as) assumem protagonismo na construção de estratégias que integram as TDIC de forma criativa e significativa.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2019) e Imbernón (2011) convergem ao afirmar que a formação continuada precisa superar a lógica fragmentada e instrumental, assumindo uma função crítica e emancipatória. As tecnobiografias analisadas ilustram bem essa dimensão: ao mesmo tempo em que revelam dificuldades de acesso, falta de apoio institucional e resistência cultural, mostram também práticas inovadoras que mobilizam letramentos digitais e multimodais (Rojo, 2013) como formas de ampliar as aprendizagens dos alunos. A análise, portanto, evidencia que os professores não são meros receptores de políticas, mas sujeitos ativos que, diante das limitações, produzem alternativas, reafirmando a necessidade de políticas públicas que apoiem e fortaleçam esse protagonismo docente.

5 PRODUTO PEDAGÓGICO

Embora o foco desta dissertação esteja na formação continuada e nas práticas docentes mediadas por tecnologias digitais, é relevante destacar, ainda que brevemente, o papel da formação inicial como ponto de partida na constituição do professor. A formação universitária, ainda que não contemple de modo sistemático o uso pedagógico das TDIC, fornece as bases linguísticas, teóricas e metodológicas que possibilitam ao docente desenvolver autonomia e espírito crítico diante das demandas escolares. Reconhecer suas limitações nesse campo não significa desconsiderar sua relevância, mas situar a formação inicial como etapa fundamental que orienta os caminhos posteriores de aprendizagem e reinvenção da prática (Nóvoa, 2019).

A partir desse marco, a formação continuada assume centralidade, especialmente quando compreendida como processo crítico, colaborativo e permanente (Imbernón, 2011).

É nesse movimento entre o legado da formação inicial e as exigências da contemporaneidade que se constrói a identidade docente, marcada pela necessidade de responder criativamente a condições muitas vezes adversas. Assim, este trabalho parte desse entendimento para propor um produto pedagógico que valorize a experiência dos(as) professores(as) em sua integralidade, reconhecendo-os como sujeitos que constroem saberes a partir das condições que possuem e que encontram, na partilha de suas trajetórias, possibilidades de formação e fortalecimento profissional.

Como Produto Pedagógico desta pesquisa, foi desenvolvido um blog: *Tecno biografias Docentes: de Professor(a) para Professor(a)*, concebido como espaço de compartilhamento, reflexão e valorização da prática docente, acessível em <https://tecnobiografiasdocente.blogspot.com>. Este produto pedagógico nasce da necessidade de criar um ambiente colaborativo que possibilite aos professores de línguas da rede pública — e a outros interessados — narrar suas experiências com o uso de tecnologias digitais, acessar relatos de colegas, trocar ideias e explorar recursos pedagógicos, promovendo a formação continuada não formal e a construção coletiva de saberes. Segundo Castro (2018), um blog é um tipo de site que se destaca por sua estrutura de publicação periódica, geralmente em ordem cronológica reversa, com conteúdos autorais que podem incluir textos, imagens ou vídeos, e que frequentemente estimula a participação dos leitores por meio de comentários, características que se alinham ao propósito colaborativo e reflexivo deste projeto.

Além disso, o blog passa a funcionar como uma comunidade virtual de prática, reconhecida na literatura como um ambiente valioso para o desenvolvimento profissional dos docentes, pois favorece uma troca constante de experiências, reflexões e recursos compartilhados (Wenger, 1998). Essa configuração colaborativa estimula o envolvimento dos professores, promovendo tanto a aprendizagem individual quanto a coletiva, aspectos essenciais para a formação continuada em ambientes mediados por tecnologias digitais (Cox, 2013). Dessa forma, o blog não apenas supre uma lacuna institucional, mas amplia o alcance das práticas educativas, potencializando a criação de redes de apoio e de aprendizagem entre os profissionais da educação.

A proposta está diretamente alinhada aos objetivos desta dissertação: além de analisar a relação entre tecnologias digitais e formação docente, buscou-se produzir um material aplicável e acessível, que dialogasse com a realidade dos(as) professores(as). O blog se apresenta, portanto, como um espaço de formação continuada não formal, no qual a prática se encontra com a teoria, e as narrativas individuais se somam para compor uma rede de aprendizagens coletivas.

Pedagogicamente o blog também visa fomentar a autonomia dos professores e estimular a participação ativa e reflexiva no processo formativo, reforçando a prática da aprendizagem colaborativa e continuada, essencial para a adaptação às constantes transformações do contexto educacional digital. Ele foi estruturado para atender às necessidades identificadas nos dados da pesquisa, como a carência de espaços institucionais para troca de experiências e a predominância de formações autônomas, muitas vezes realizadas em comunidades virtuais.

Visualmente, o blog foi estruturado para transmitir uma identidade moderna e tecnológica, com imagens dinâmicas, uma capa que coloca o(a) professor(a) em destaque e navegação intuitiva. A seguir, apresenta-se a imagem inicial do blog, sua identidade visual e estrutura de navegação (Figura 1).

Figura 1 - Página inicial do blog Tecnobiografias Docentes: de Professor(a) para Professor(a).



Fonte: Blog Autora (2025).

A imagem ilustra a identidade visual do blog, destacando o caráter dinâmico e acolhedor do espaço, pensado para valorizar o professor como protagonista da prática educativa. A página inicial representa simbolicamente o ponto de encontro entre teoria e prática, evidenciando a centralidade da experiência docente no ambiente digital. O design moderno e intuitivo busca aproximar o professor das tecnologias, traduzindo o princípio de

que a formação deve ocorrer em espaços acessíveis e acolhedores, como defendem Imbernón (2011) e Moran (2015).

5.1 Estrutura Detalhada do Produto Pedagógico

O blog *Tecnobiografias Docentes: de Professor(a) para Professor(a)* foi projetado com uma interface moderna e intuitiva, que reflete uma identidade tecnológica e valoriza o papel do professor como protagonista. A plataforma é organizada em seções que promovem a interação, a reflexão e o acesso a recursos práticos.


A seção “Envie sua Tecnobiografia” (Figura 2) permite que os(as) professores(as) compartilhem suas trajetórias de uso de TDIC, incluindo textos, imagens, vídeos ou outros elementos multimodais. Essa funcionalidade incentiva a produção de narrativas que articulam experiências pessoais e práticas pedagógicas, promovendo reflexão crítica sobre o uso das tecnologias.


Figura 2 - Seção “Envie sua Tecnobiografia” – formulário de envio de narrativas docentes.

Envie sua Tecnobiografia

Você é professor(a) e quer contar sua trajetória com o uso de tecnologias em sala de aula?

Aqui é o lugar certo para compartilhar sua **tecnobiografia!**

 **Sua tecnobiografia pode ser escrita em formato de **relato, carta, ensaio, crônica, vídeo, áudio** ou outro gênero com o qual você se sinta confortável, pois esta é uma ferramenta multimodal.**

 **Sugerimos que você reflita sobre perguntas como:**

- **Quando e como você começou a usar tecnologias na sua prática docente?**
- **Quais foram os principais desafios enfrentados?**
- **Como sua formação (inicial e/ou continuada) influenciou nesse processo?**
- **Que tecnologias você utiliza atualmente?**
- **O que aprendeu com suas experiências?**

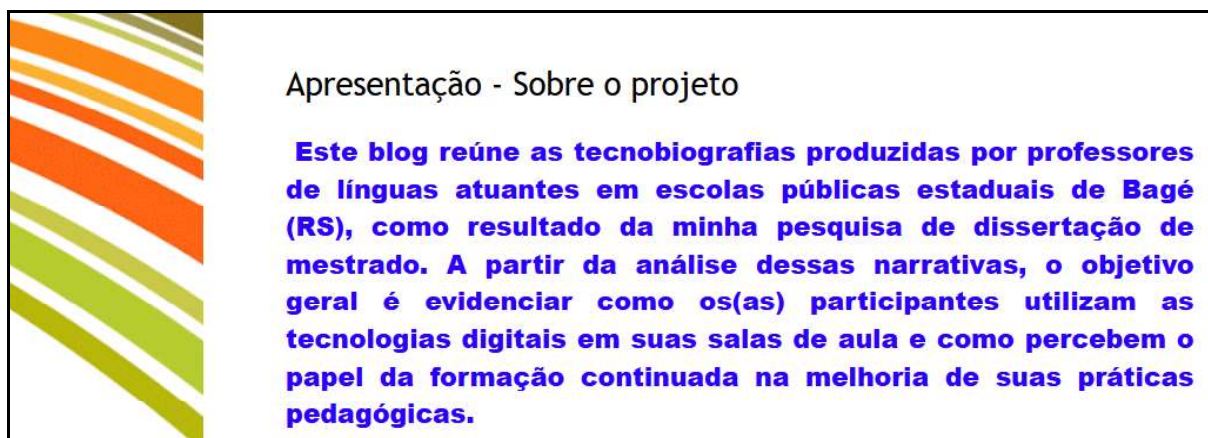
Fonte: Blog Autora (2025).

Esta seção materializa a concepção de autoria docente ao oferecer um espaço para a escrita de si e o compartilhamento de experiências pedagógicas. Mais do que uma ferramenta técnica, trata-se de um convite à autoformação, pois, ao narrar sua trajetória, o professor

constrói sentidos sobre sua prática e reafirma sua identidade profissional (Bolívar, 2002; Nóvoa, 2019).

Na sequência, a página “Apresentação – Sobre o Projeto” (Figura 3) contextualiza os objetivos do site, sua relação com a pesquisa e o propósito de valorizar as vozes docentes. Trata-se de um espaço de acolhimento e convite à participação colaborativa.

Figura 3 - Página “Apresentação - Sobre o projeto” – contextualização e objetivos do blog.

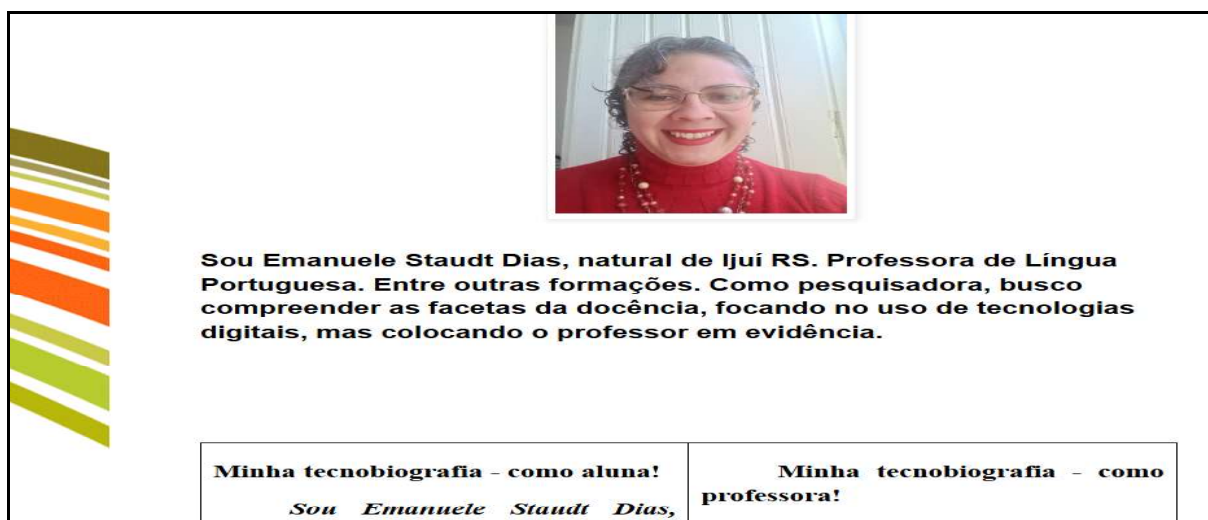


Fonte: Blog Autora (2025).

A apresentação reforça a intencionalidade formativa do produto, explicitando seu compromisso com a valorização da docência e a criação de um espaço dialógico. Ao situar o projeto no campo das tecnologias educacionais, evidencia-se o alinhamento com a proposta de formação crítica e reflexiva preconizada por Nóvoa (2019) e Perrenoud (2000).

A seção “Sobre Mim” (Figura 4) apresenta as tecnobiografias da autora da pesquisa, enquanto aluna e professora, criando uma conexão pessoal com os usuários e exemplificando o formato das narrativas publicadas.

Figura 4 - Minhas tecnobiografias como aluna e como docente.



Fonte: Blog Autora (2025).

A presença da autora enquanto sujeito do processo formativo dá legitimidade ao projeto, pois exemplifica a escrita autobiográfica como ferramenta de reflexão e aprendizagem. Essa autorreferência insere a pesquisadora no mesmo movimento que propõe aos demais docentes: o de revisitar experiências, reconhecer aprendizagens e produzir conhecimento sobre a própria prática (Tardif 2014).

As “Tecnobiografias Publicadas” (Figura 5) constituem o núcleo do blog, reunindo as narrativas enviadas e organizadas por temas, como ferramentas digitais, desafios enfrentados e estratégias pedagógicas. Cada narrativa é acompanhada de uma breve análise que destaca sua relevância formativa e pedagógica.

Figura 5 - Seção “Tecnobiografias Publicadas” – espaço de compartilhamento de narrativas docentes.

Tecnobiografias Publicadas

Nesta seção você encontra todas as **tecnobiografias já publicadas** no blog.

Cada relato é único e representa a voz de um(a) professor(a) que compartilha sua vivência com o uso de tecnologias digitais no ensino de línguas.

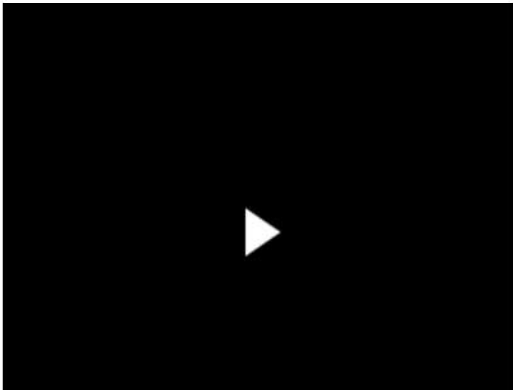
🔗 Para explorar as tecnobiografias, basta clicar nos títulos abaixo:

["Íris"](#)

["Carla"](#)

["Aline"](#)

["Professora de Inglês"](#)



Fonte: Blog Autora (2025).

As narrativas publicadas configuram um acervo coletivo de saberes docentes,

transformando o blog em um espaço de memória e formação. A leitura cruzada dessas experiências permite compreender como diferentes contextos, realidades e tecnologias se entrelaçam na constituição da prática pedagógica, fortalecendo o diálogo entre pares (Wenger, 1998).

A página “Sugestões de Ferramentas Digitais e Suas Funcionalidades” (Figura 6) apresenta uma curadoria de recursos tecnológicos, incluindo plataformas como Canva, Kahoot, Padlet e Wordwall, com tutoriais e exemplos de aplicação prática no ensino de línguas.

Figura 6 - Página “Sugestões de Ferramentas Digitais e suas Funcionalidades” – exemplos de recursos aplicáveis em sala de aula.

Sugestões de Ferramentas Digitais e suas Funcionalidades		
Funcionalidade	Exemplos de ferramentas digitais	Links
Gerador de GIF	Giphy	https://giphy.com/
Gerador de memes	Site gerador de meme	https://www.gerarmemes.com.br/#google_vignette
Histórias em quadrinho	Pixton	https://www.pixton.com/welcome
	Canva	https://www.canva.com/
Elaboração de e-book e revista eletrônica	Canva	https://www.canva.com/
Criação de nuvem de palavras, quizz, feedback em tempo real	Mentimeter	https://www.mentimeter.com/pt-BR

Fonte: Blog Autora (2025).

Esta seção amplia a dimensão prática do blog, oferecendo recursos concretos que podem ser adaptados a diferentes contextos escolares. Ela atua como ponte entre o conhecimento empírico das tecnobiografias e a aplicação pedagógica das TDIC, promovendo o letramento digital docente e a autonomia pedagógica (Coll; Monereo, 2010).

A área de “Comentários e Interações” (Figura 7) promove o diálogo entre os participantes, permitindo que docentes troquem experiências e ideias, configurando uma verdadeira comunidade virtual de aprendizagem.

Figura - 7 - Seção “Comentários e Interações” – espaço de troca entre professores e leitores.

Enviar um comentário

 Inserir comentário

..... [Página inicial](#)

Seguidores

Seguidores (1)



[Deixar de seguir](#)

Enviar dúvidas ou sugestões

Nome

Email *

Mensagem *

[Enviar](#)

Fonte: Blog Autora (2025).

A área de comentários transforma o blog em uma comunidade de aprendizagem em rede, estimulando a colaboração, o debate e a coautoria entre docentes. Esse ambiente de partilha remete às comunidades de prática descritas por Wenger (1998), nas quais o conhecimento é construído coletivamente e o diálogo se torna um meio de desenvolvimento profissional contínuo.

A seção “Sugestões de Sites com Cursos Gratuitos para Formação Continuada” (Figura 8) reúne links de cursos e materiais formativos que ampliam as oportunidades de

capacitação docente, especialmente em contextos de formação autônoma.

Figura 8 - Página “Sugestões de Sites com Cursos Gratuitos para Formação Continuada” – links e recursos para formação docente autônoma.


Sugestões de Sites com Cursos Gratuitos para Formação Continuada		
Nº Instituição	Plataforma Descrição / Oferta Principal	Endereço Eletrônico
1	AVAMEC (MEC) Cursos do MEC, foco em formação docente e tecnologias educacionais	https://avamec.mec.gov.br
2	Plataforma Aprenda Mais (MEC / Rede Federal) Cursos MOOC em TI, educação, gestão etc.	https://aprendamais.mec.gov.br
3	Fundação Bradesco – Escola Virtual Diversos cursos em tecnologia e educação, com certificado	https://www.ev.org.br
4	Lumina – UFRGS Cursos online abertos da UFRGS, gratuitos e com certificado	https://lumina.ufrgs.br
5	EaD SEST SENAT Cursos gratuitos online com certificado (diversas áreas)	https://ead.sestsenat.org.br
6	IFRS – Instituto Federal RS Cursos gratuitos EAD via Aprenda Mais e próprios	https://moodle.ifrs.edu.br

Fonte: Blog Autora (2025).

Essa seção responde diretamente à lacuna formativa identificada na pesquisa, oferecendo possibilidades de ampliação do repertório pedagógico de forma autônoma e acessível. Tal iniciativa reforça a noção de formação continuada como processo permanente, crítico e colaborativo (Imbernón, 2011), articulando teoria, prática e atualização tecnológica.

Outra funcionalidade relevante é a página “Algumas Possibilidades de Uso de Inteligências Artificiais” (Figura 9), que apresenta ferramentas de IA aplicáveis ao contexto educacional, organizadas por categorias como texto, imagem, áudio, vídeo e apoio à escrita acadêmica.

Figura 9 - Página “Algumas Possibilidades de Uso de Inteligências Artificiais” – exemplos de ferramentas e categorias de IA aplicáveis à educação.



Algumas possibilidades com uso de Inteligência Artificial (IA)

No campo educacional, já existem várias “ferramentas de inteligência artificial” que podem apoiar professores(as), estudantes e pesquisadores(as) em atividades de pesquisa, escrita, produção de materiais e até mesmo inclusão. Aqui estão algumas das principais, divididas por categorias:

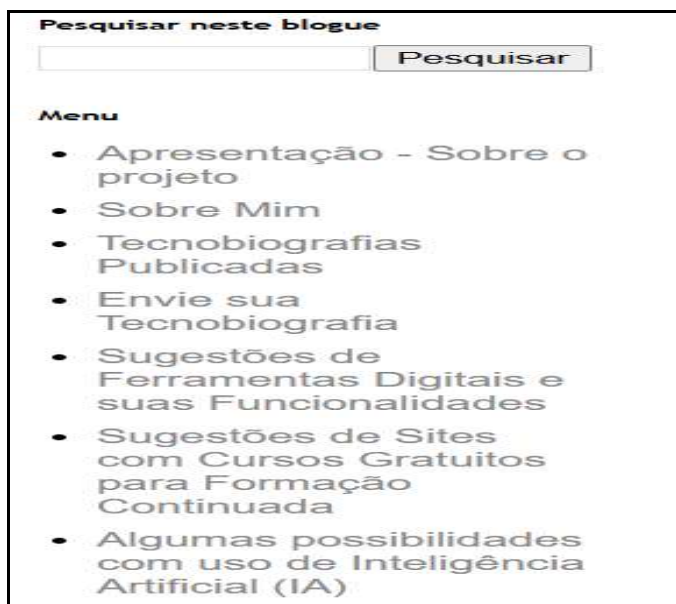
- **Assistentes de texto, pesquisa e escrita:**
 - ChatGPT (OpenAI)** – geração de textos, resumos, explicações, criação de planos de aula, correções e simulações de conversas.
 - Perplexity AI** – focada em pesquisa com referências, trazendo respostas fundamentadas em fontes.
 - Gemini (Google)** – integração com produtos Google (Docs, Gmail, Drive), auxiliando em resumos, redação e organização.
 - Grok (xAI/Elon Musk)** – integrado ao X (antigo Twitter), útil para consultas rápidas e análises de informações.
 - Claude (Anthropic)** – assistente de escrita, revisão e análise de textos longos, com foco em segurança e clareza.

Fonte: Blog Autora (2025).

A inclusão das ferramentas de IA reflete a contemporaneidade do projeto e amplia o debate sobre o papel docente na era digital. Ao apresentar exemplos práticos e éticos de uso dessas tecnologias, o blog convida os professores a desenvolverem um olhar crítico e criativo sobre as inovações tecnológicas, alinhando-se à concepção de letramento digital defendida por Rojo (2013).

Por fim, a Figura 10 ilustra o menu principal do blog, localizado à direita da tela, que permite acesso rápido às seções descritas, facilitando a navegação e a usabilidade do site.

Figura 10 - Menu principal do blog, localizado à direita da tela, com acesso rápido às seções temáticas.



Fonte: Blog Autora (2025).

A organização visual e funcional do menu demonstra o cuidado em tornar o ambiente formativo acessível e dinâmico, favorecendo a navegação e o engajamento docente. Essa estrutura reafirma a proposta do blog como espaço inclusivo e colaborativo, capaz de unir diferentes vozes e experiências em torno de uma prática pedagógica inovadora e significativa.

A plataforma é acessível em dispositivos móveis e desktops, garantindo inclusão digital para professores em diferentes contextos. A curadoria das tecnobiografias publicadas segue critérios éticos, como anonimização (quando solicitado) e validação prévia para assegurar a qualidade e a relevância pedagógica, alinhando-se às práticas de pesquisa descritas no Capítulo 4.

5.1.1 Desenvolvimento e Elaboração

O blog *Tecnobiografias Docentes: de Professor(a) para Professor(a)* foi concebido como um produto pedagógico voltado à formação continuada de professores de línguas, com ênfase no uso de tecnologias digitais e na reflexão crítica sobre a prática docente. O processo de desenvolvimento do blog foi orientado pelos objetivos desta pesquisa, que buscou compreender e valorizar as práticas docentes mediadas por tecnologias digitais, seguindo uma lógica de coerência pedagógica e metodológica e articulando teoria e prática a partir dos referenciais de Nóvoa (2019), Imbernón (2011) e Tardif (2014), que defendem a formação docente como processo contínuo, colaborativo e baseado na experiência.

A elaboração envolveu etapas estruturadas de planejamento, curadoria e design educacional. Inicialmente, definiu-se o público-alvo — professores(as) de línguas da rede

pública e licenciandos — e os objetivos formativos: criar um espaço de letramento digital, promover a partilha de experiências, fortalecer a identidade profissional e estimular o uso crítico das tecnologias digitais. Na etapa de seleção de conteúdos, priorizou-se a geração e organização das tecnobiografias produzidas pelos professores participantes, considerando diversidade de experiências, regiões e contextos escolares, garantindo representatividade e riqueza de saberes. Exemplos de relatos incluem “Íris” e “A Professora de Inglês”, que mencionam a participação em grupos online como fonte de aprendizado, e “Aline” e “Lázaro Ramos”, que descrevem desafios relacionados à infraestrutura escolar.

O processo de criação envolveu ainda a definição da estrutura do blog, incluindo seções de publicação de tecnobiografias organizadas por temas ou áreas de atuação; espaço de comentários e interações, promovendo troca de experiências e reflexão colaborativa; curadoria de recursos digitais, como links para ferramentas (ex.: Canva, Kahoot) e sugestões de cursos online; e seção de formação continuada, reunindo tutoriais, dicas pedagógicas e orientações sobre práticas de ensino inovadoras. A escolha do formato blog deve-se à sua natureza dinâmica, interativa e colaborativa (Castro, 2018), que permite constante atualização e envolvimento dos usuários.

A cada etapa, buscou-se garantir coerência com os objetivos pedagógicos do estudo, criando um ambiente que não apenas armazenasse informações, mas também estimulasse a autoformação e a formação coletiva, em consonância com os conceitos de Freire (1996) sobre práxis docente e Wenger (1998) sobre comunidades de prática. O blog foi planejado para funcionar como arquivo vivo da docência, preservando memórias e saberes construídos na prática, em linha com Bolívar (2002), Nóvoa (2019) e Tardif (2014), permitindo que os professores reflitam sobre suas trajetórias e projetem novos caminhos profissionais.

A metodologia de elaboração contemplou ainda critérios de usabilidade e acessibilidade, garantindo que docentes com diferentes níveis de familiaridade tecnológica pudessem navegar, publicar e interagir com facilidade. Foram testadas funcionalidades como envio de textos multimodais, comentários e recursos multimídia, assegurando que o blog atendesse aos objetivos pedagógicos de promoção de letramento digital, inovação e reflexão crítica sobre o uso das TDIC (Moran, 2015). Assim, o produto pedagógico se consolidou como um espaço formativo, colaborativo e reflexivo, integrando planejamento, conteúdo, tecnologia e interação docente em um recurso educativo coerente com a proposta da pesquisa.

5.2 O Papel da Comunidade Docente e Aplicação Prática

Este blog foi implementado em diferentes contextos educativos, com aplicação

planejada para maximizar sua relevância pedagógica e formativa, consolidando-se como espaço de práxis docente, conforme defende Freire (1996), a prática educativa é um movimento contínuo de reflexão e ação. Nesse sentido, o blog também se constitui como espaço de práxis docente, no qual a reflexão sobre a prática permite novas formas de ensinar e aprender. A concepção do blog foi inspirada na resiliência e autonomia dos professores, que, conforme identificado nas tecnobiografias, frequentemente buscam formação em comunidades virtuais e trocas colaborativas (ex.: “Íris” e “A Professora de Inglês” mencionam grupos online como fontes de aprendizado). Tais práticas refletem o conceito de “comunidades de prática” (Wenger, 1998), que compreende a aprendizagem como um processo coletivo, construído por meio do compartilhamento de experiências e saberes.

O blog potencializa esse movimento ao criar um espaço estruturado para interação, onde professores podem aprender com os relatos de seus pares, discutir desafios (ex.: infraestrutura precária mencionada por “Aline” e “Lázaro Ramos”) e propor soluções colaborativas. Essa abordagem fortalece a identidade docente, promovendo um senso de pertencimento e apoio mútuo, especialmente em contextos de escassez de formações institucionais. Ao incentivar a troca de experiências, o produto se alinha à visão de Imbernón (2011) que compreende a formação continuada como um processo crítico, colaborativo e transformador, no qual os professores são protagonistas na construção de saberes e de sua aprendizagem.

Ao adotar a perspectiva das tecnobiografias, o blog assume também o papel de arquivo vivo da docência, no qual cada narrativa adicionada contribui para o fortalecimento da identidade profissional e para a disseminação de práticas inovadoras. O blog de tecnobiografias representa uma contribuição prática e simbólica desta pesquisa. Do ponto de vista pedagógico, oferece uma ferramenta acessível para professores compartilharem experiências e buscarem inspiração em práticas já implementadas. Do ponto de vista formativo, funciona como espaço de letramento digital e de formação continuada, ampliando horizontes para o uso crítico e criativo das tecnologias.

Mais do que repositório de materiais, o produto pedagógico valoriza a voz docente, colocando o professor como protagonista da inovação pedagógica. Ao reunir relatos diversos, o blog ajuda a romper com a visão de que as tecnologias dependem apenas de infraestrutura, mostrando que elas se tornam significativas quando atravessadas pela experiência, criatividade e intencionalidade pedagógica do(a) professor(a). Sua estrutura detalhada com seções voltadas para interação e curadoria de recursos, reforça sua aplicabilidade em contextos reais, atendendo às necessidades de professores que enfrentam desafios como os

relatados na pesquisa (ex.: infraestrutura precária, falta de formação institucional).

Do ponto de vista pedagógico, o blog se consolida como espaço de letramento digital e formação continuada, ampliando horizontes para o uso criativo e crítico das tecnologias. Mais do que um simples repositório de materiais, ele valoriza a voz docente, colocando o professor como protagonista da inovação pedagógica. Ao reunir narrativas diversas, o blog rompe com a ideia de que o uso das TDIC depende apenas de infraestrutura, demonstrando que elas se tornam significativas quando atravessadas pela experiência, criatividade e intencionalidade pedagógica do(a) professor(a).

Este espaço escolhido para mostrar as tecnobiografias não se limita a ser um repositório de experiências docentes; ele se constitui como instrumento formativo e pedagógico, com potencial de aplicação em diferentes dimensões da prática educativa. Na formação de professores em exercício, por exemplo, pode ser utilizado como espaço de estudo coletivo em encontros pedagógicos, estimulando a leitura de tecnobiografias e a análise crítica das práticas descritas. A seção de comentários e interações, em particular, permite que professores discutam estratégias para superar desafios comuns, como a falta de letramento digital dos alunos ou a conexão instável, promovendo uma rede colaborativa de aprendizagem.

O uso de tecnobiografias evidencia suas múltiplas possibilidades: como metodologia de pesquisa, de investigação qualitativa e não apenas sendo o objeto de pesquisa, pois permite acessar a subjetividade docente, as memórias e os sentidos atribuídos ao uso das tecnologias. Diferenciando-se de entrevistas e questionários: enquanto estes captam respostas diretas, a tecnobiografia oferece narrativas mais densas, que revelam trajetórias formativas e condições de trabalho. Podemos relacionar com a dimensão autobiográfica e formativa, pois as narrativas docentes, como destaca Bolívar (2002), constituem-se em instrumentos de compreensão e reconstrução da prática, pois permitem que os professores elaborem sentidos sobre suas experiências e projetem caminhos futuros. Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2019) afirma que a docência é um processo inacabado, permanentemente em construção, no qual a reflexão sobre a própria trajetória é essencial para o fortalecimento da identidade profissional. Tardif (2014), ao abordar os saberes docentes, reforça a ideia de que eles não se limitam ao conhecimento acadêmico, mas são produzidos também a partir da experiência, da memória e da prática cotidiana.

Assim, ao propor as tecnobiografias como recurso metodológico e formativo, este trabalho insere-se nesse debate, reconhecendo que a escrita autobiográfica não apenas preserva memórias individuais, mas também potencializa processos de autoformação e de

construção coletiva de saberes, tornando-se um dispositivo relevante para pensar a formação e a valorização do professor contemporâneo. Ao narrar sua história, o professor também reflete sobre sua prática. Isso gera um movimento de autoformação, em que ele reconhece limites, conquistas e projeta novos caminhos.

É importante ressaltar que a escrita da própria trajetória pode ser incorporada como exercício em cursos de licenciatura, estágios e formações continuadas, incentivando o professor a se ver como sujeito histórico e crítico. Tal dinâmica funciona como disparador para oficinas, rodas de conversa e cursos de formação continuada, fornecendo material real e contextualizado para a reflexão docente. A seção de sugestões para formação continuada no blog oferece recursos práticos, como links para cursos online gratuitos e tutoriais baseados nas ferramentas mencionadas pelos participantes (ex.: Canva, Kahoot), que podem ser usados em oficinas pedagógicas para capacitar professores em contextos com recursos limitados.

Na formação inicial, esse produto pedagógico pode ser explorado em disciplinas de didática, práticas de ensino ou estágios supervisionados, aproximando os licenciandos da realidade escolar e da complexidade da profissão docente. Ao introduzir futuros professores à reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais, o site contribui para a compreensão de que a docência é um processo histórico, dinâmico e em constante reinvenção (Nóvoa, 2019). As tecnobiografias, nesse sentido, funcionam como dispositivo metodológico que, ao valorizar a narrativa docente, evidencia os saberes construídos na prática (Tardif, 2014) e promove uma reflexão crítica sobre os usos pedagógicos das TDIC (Moran, 2015).

A produção de tecnobiografias pode ser aplicada com alunos da educação básica, não apenas com professores. Ao escreverem suas histórias digitais, os estudantes exercitam autoria, multimodalidade e letramento digital, desenvolvendo competências previstas na BNCC (especialmente no campo das linguagens e no uso crítico das TDIC). Isso fortalece a dimensão interdisciplinar do projeto, aproximando teoria e prática. A seção de tecnobiografias publicadas pode inspirar professores a adaptar essas narrativas para atividades com alunos, promovendo projetos que integrem escrita, vídeo e outras linguagens multimodais.

No espaço escolar, o blog também pode ser apropriado como ferramenta de mediação pedagógica entre professores e alunos. Projetos interdisciplinares podem explorar a produção de tecnobiografias pelos estudantes, mobilizando práticas de letramento digital e multimodal (Rojo, 2013) e incentivando-os a articular diferentes linguagens, desenvolver autoria e valorizar memórias locais. Atividades como entrevistas com professores ou familiares para a criação de narrativas digitais fortalecem vínculos entre escola e comunidade, ao mesmo tempo em que ampliam as possibilidades de aprendizagem colaborativa.

O uso de tecnobiografias também pode ser visto como uma maneira de preservar a memória coletiva e política, porque reunir tecnobiografias em um blog constitui um arquivo vivo da docência, preservando experiências que muitas vezes ficam invisíveis no cotidiano escolar. Essa preservação tem valor político e simbólico, pois rompe com a visão do professor como mero executor de políticas e o afirma como produtor de saberes (Nóvoa, 1992; Imbernón, 2011). A seção de comentários e interações do site reforça esse aspecto ao permitir que professores de diferentes contextos compartilhem desafios e soluções, criando uma rede de apoio que transcende as limitações locais, como a infraestrutura precária relatada por “Aline” e “Lázaro Ramos”.

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, as narrativas reunidas no blog constituem fonte documental relevante para investigações sobre prática docente, cultura digital e inovação pedagógica. O espaço favorece o intercâmbio de experiências entre professores de diferentes regiões, configurando-se como uma rede colaborativa de aprendizagem e fortalecimento da identidade docente (Coll; Monereo, 2010). Além disso, a curadoria de ferramentas digitais e recursos de formação continuada disponíveis no site oferece subsídios para pesquisas futuras sobre o uso desses espaços pelas comunidades docentes para superar desafios estruturais e formativos.

O blog *Tecnobiografias Docentes: de Professor(a) para Professor(a)* apresenta amplas possibilidades de aplicação em diferentes contextos educacionais. Na formação inicial, pode ser utilizado como material de apoio em disciplinas de didática e práticas de ensino, aproximando os futuros professores das experiências reais da docência e incentivando a reflexão sobre o papel das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (Nóvoa, 2019). Na formação continuada, atua como ferramenta de estudo coletivo em oficinas ou grupos de formação, promovendo a análise crítica das práticas pedagógicas e o compartilhamento de experiências entre pares (Imbernón, 2011).

Na educação básica, o blog pode ser adaptado para o desenvolvimento de projetos de escrita digital e autoria, estimulando o protagonismo discente e o letramento multimodal (Rojo, 2013). No campo da pesquisa e extensão acadêmica, funciona como repositório e fonte documental de narrativas docentes, possibilitando novas investigações sobre cultura digital, formação de professores e inovação pedagógica (Coll; Monereo, 2010).

Em síntese, o produto aqui desenvolvido cumpre o papel de estender os resultados da pesquisa para além do espaço acadêmico, amplia sua função inicial e pode ser apropriado como: ferramenta de letramento digital, ao promover o uso criativo e crítico das tecnologias; espaço de formação colaborativa, em que professores aprendem com seus pares; arquivo vivo

da docência, que preserva memórias e práticas inovadoras; e recurso didático, explorável em sala de aula tanto por docentes quanto por estudantes. A estrutura detalhada do blog, com seções voltadas para interação, curadoria de recursos e reflexão crítica, garante sua aplicabilidade em diferentes contextos educacionais, desde a formação inicial até a prática em sala de aula.

Do ponto de vista da pesquisa acadêmica, as narrativas reunidas no blog constituem um acervo relevante para estudos sobre prática docente, cultura digital e inovação pedagógica, além de favorecer o intercâmbio de experiências entre professores de diferentes regiões e contextos. Assim, o *Tecnobiografias Docentes* extrapola os limites de um produto pedagógico, consolidando-se como uma proposta aberta, dinâmica e em constante construção — um espaço de letramento digital, formação colaborativa e valorização da docência. Ao articular teoria e prática em um movimento reflexivo e transformador, conforme defende Perrenoud (2000), o blog oferece à comunidade escolar e docente um ambiente de encontro, troca e reflexão crítica sobre os usos das tecnologias digitais no ensino de línguas.

Em suma, o produto pedagógico desenvolvido — o blog *Tecnobiografias Docentes: de Professor(a) para Professor(a)* — constitui uma proposta concreta de formação docente colaborativa e crítica, alicerçada nas narrativas e experiências dos professores. Seu caráter aberto, dinâmico e acessível favorece a construção de uma comunidade de aprendizagem que valoriza a prática e o saber docente, ampliando o alcance da formação continuada e contribuindo para uma educação mais reflexiva e conectada às demandas do mundo digital.

Nesse sentido, o blog convida todos(as) a participarem ativamente, como expresso no acolhimento: “Seja bem-vindo(a) ao nosso espaço de memórias docentes! Aqui você encontrará histórias inspiradoras de professores(as) que integram as tecnologias ao seu fazer pedagógico. Navegue, leia, comente e envie a sua história!”

👉 <https://tecnobiografiasdocente.blogspot.com/>

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange ao objetivo geral desta pesquisa — evidenciar, a partir da análise das tecnobiografias, o uso que professores(as) de línguas da rede pública estadual de Bagé fazem das tecnologias digitais em sala de aula e como percebem a contribuição da formação continuada para a melhoria de suas práticas —, pode-se afirmar que ele foi alcançado de forma consistente. A análise conjunta das narrativas docentes e dos dados do questionário diagnóstico possibilitou compreender, de maneira ampla, tanto as potencialidades quanto os desafios que atravessam o trabalho pedagógico mediado pelas TDIC.

A primeira questão norteadora — *de que maneira os professores participantes utilizam tecnologias digitais em suas aulas?* — foi respondida com clareza pelas experiências relatadas. Observa-se um repertório diversificado de práticas, que vai desde o uso de recursos básicos, como projetores, formulários digitais e plataformas de vídeo, até propostas mais inovadoras, como a criação de narrativas multimodais, o uso de gamificação (Kahoot, Wordwall), a exploração de ferramentas colaborativas (Padlet, Google Forms, Canva) e, em alguns casos, experimentações com inteligência artificial. Essa diversidade confirma que os(as) docentes atuam de forma criativa e adaptativa, alinhando suas práticas às possibilidades oferecidas pelo contexto escolar. Ao mesmo tempo, reforça a reflexão de Kenski (2012), ao destacar que o potencial educativo das tecnologias não se limita ao aparato técnico, mas se concretiza na forma como são apropriadas pedagogicamente. Nesse mesmo sentido, Rojo (2013) defende que os letramentos digitais e multimodais ampliam as linguagens disponíveis aos estudantes, favorecendo autoria e construção de sentidos.

A segunda pergunta — *como percebem que sua formação inicial e continuada contempla os conhecimentos necessários para esse uso?* — trouxe à tona um dado central: embora a formação inicial em Letras pode ter contribuído para o desenvolvimento de bases linguísticas e literárias, ainda que esse processo ocorra de maneira diversa entre os(as) estudantes e não se realize de forma uniforme ou garantida, ela não contemplou de forma efetiva o preparo para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Essa lacuna é recorrente nas narrativas, confirmando a análise de Nóvoa (2019), para quem a docência é um processo inacabado, exigindo constante reinvenção e atualização. Nesse contexto, a formação continuada aparece como eixo fundamental, mas vivida de forma fragmentada, marcada pela autoformação e pelo esforço individual de cada professor. Essa realidade dialoga com Imbernón (2011), que compreende a formação docente como espaço crítico, reflexivo e colaborativo, e não apenas técnico e pontual. Os relatos de busca autônoma por cursos online,

tutoriais e trocas em comunidades virtuais reforçam que os(as) docentes têm assumido o protagonismo em sua atualização, mesmo diante da ausência de políticas institucionais consistentes.

O Papel da Comunidade Docente: A análise das tecnobiografias revelou que os professores frequentemente recorrem a trocas informais em comunidades virtuais ou grupos de colegas para aprender e superar desafios, como observado nos relatos de “Íris” e “A Professora de Inglês” sobre o uso de plataformas online e fóruns para troca de experiências. Essas práticas refletem o conceito de “comunidades de prática” (Wenger, 1998), nas quais os saberes docentes são construídos coletivamente por meio de interações que valorizam a experiência prática. Essas comunidades, sejam presenciais ou virtuais, emergem como espaços de resistência às limitações institucionais, permitindo que os professores compartilhem soluções para problemas como infraestrutura precária (mencionada por “Aline” e “Lázaro Ramos”) ou falta de letramento digital. A valorização dessas trocas colaborativas reforça a importância de criar ambientes estruturados, como o blog proposto, que amplificam essas interações, promovendo a formação continuada e o fortalecimento da identidade docente. Esse aspecto sugere que futuras iniciativas de formação devem priorizar a criação de redes de apoio docente, incentivando a troca de práticas e a construção coletiva de saberes.

Quanto aos objetivos específicos, pode-se afirmar que também foram atingidos. O primeiro, *analisar as contribuições da formação inicial*, mostrou que, embora fundamental para o domínio dos conteúdos de língua e literatura, ela deixou descoberto o campo das tecnologias, levando os docentes a buscar alternativas por conta própria. O segundo, *identificar quais tecnologias digitais são inovadoras em sala de aula e as necessidades de formação continuada para seu uso*, revelou não apenas a diversidade de recursos empregados, mas também a percepção crítica de que a simples presença das tecnologias não garante inovação, sendo necessária a formação para um uso pedagógico consciente (Moran, 2015, p. 37). O terceiro objetivo, *desenvolver um produto pedagógico*, materializou-se no blog de tecnobiografias, pensado como espaço de compartilhamento de práticas, recursos e reflexões entre professores(as) de línguas. Esse produto pedagógico valoriza experiências reais e concretas de docentes da rede pública, reforçando o potencial das tecnologias não apenas como ferramentas, mas como instrumentos de autoria, engajamento e fortalecimento da identidade profissional.

Nesse percurso, a metodologia das tecnobiografias mostrou-se particularmente significativa. Ao narrar suas trajetórias, os(as) professores(as) não apenas descreveram práticas, mas também revelaram memórias, sentidos e perspectivas que evidenciam a

docência como prática em constante reinvenção. Esse aspecto confirma a reflexão de Perrenoud (2000, p. 29), ao destacar que a formação docente deve estar ancorada na reflexão crítica sobre a experiência, valorizando o saber do professor como sujeito de sua história. Também corrobora Tardif (2014, p. 59), que compreende os saberes docentes como construídos não apenas em espaços formais de ensino, mas a partir da prática, da interação com pares e da vivência cotidiana em sala de aula.

Os achados da pesquisa apontam para a necessidade urgente de políticas públicas que fortaleçam a formação continuada dos professores da rede pública estadual de Bagé. Para superar as lacunas identificadas, como a fragilidade das formações institucionais e a dependência de iniciativas autônomas, recomenda-se a criação de programas de formação que combinem workshops presenciais e cursos online, com foco em temas como letramento digital, metodologias ativas e uso crítico das TDIC. Esses programas poderiam ser desenvolvidos em parceria com universidades, como a Unipampa, e Secretarias de Educação, considerando as especificidades locais, como as condições de infraestrutura variáveis entre escolas (conforme Tabela 2 do Capítulo 4). Além disso, sugere-se a implementação de redes colaborativas formais, inspiradas nas comunidades de prática mencionadas, que promovam encontros regulares entre professores para troca de experiências e co-criação de materiais pedagógicos. Essas iniciativas devem priorizar a contextualização, respeitando as realidades das escolas públicas e incentivando a reflexão crítica sobre os usos das tecnologias, em linha com as perspectivas de Nóvoa (2019) e Imbernón (2011). Tais ações fortaleceriam a capacidade dos docentes de responderem aos desafios estruturais e pedagógicos, promovendo uma educação mais equitativa e inovadora.

Em síntese, a pesquisa mostra que os(as) professores(as) participantes, apesar das limitações estruturais (internet instável, poucos equipamentos, tempo pedagógico reduzido), reinventam suas práticas de forma criativa e crítica. O protagonismo docente, expresso na busca por autoformação, na adaptação metodológica e no engajamento com múltiplas ferramentas digitais, evidencia que a inovação pedagógica nasce menos da ferramenta em si e mais da capacidade de ressignificá-la em práticas contextualizadas. A valorização das comunidades docentes e a implementação de políticas de formação continuada estruturadas são passos essenciais para sustentar esse protagonismo e ampliar o impacto das TDIC no ensino.

Ao dar visibilidade às vozes docentes, este trabalho cumpre sua função acadêmica e social: fortalecer a identidade profissional de professores(as) de línguas e contribuir para o debate sobre a centralidade da formação continuada como via de superação dos desafios

contemporâneos. Mais do que um diagnóstico, a pesquisa constitui-se como gesto político e pedagógico de valorização da docência, reconhecendo os(as) professores(as) como sujeitos históricos, produtores de saberes e agentes fundamentais na construção de uma escola pública democrática, inclusiva e inovadora.

A criação e evidenciação do uso das tecnobiografias neste estudo atingiu plenamente os objetivos da pesquisa ao evidenciar como os professores utilizam as TDIC; ao revelar lacunas e potencialidades da formação inicial e continuada o que permitiu gerar um produto pedagógico aplicável (o blog). A proposta não se encerra nesta dissertação: o blog é aberto, adaptável e contínuo, funcionando como espaço de formação e pesquisa em constante atualização. As recomendações para políticas públicas e a valorização das comunidades docentes abrem caminhos para futuras iniciativas que fortaleçam a formação continuada e promovam a equidade no acesso às tecnologias, garantindo que a inovação pedagógica seja sustentável e inclusiva.

REFERÊNCIAS

Abreu, R. O que são tecnologias educacionais digitais? 2021. Disponível em:

<https://blog.profantenado.com/o-que-sao-tecnologias-educacionais-digitais/> . Acesso em: 3 atrás. 2024.

Almeida, AG Tecnobiografias e formação de professores. Revista Educação e Tecnologia, Rio de Janeiro, v. 1, pág. 15-28, 2020.

Almeida, AG Novos desafios da tecnobiografia na formação docente. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 29, e290034, 2024.

Almeida, C. Educação pós-pandemia: como a tecnologia transformou o setor e quais as oportunidades. Solution Engineer Education, PC&SD, Lenovo Brasil, 22 jan. 2021.

Disponível em:

<https://abmes.org.br/blog/detalhe/18144/educacao-pos-pandemia-como-a-tecnologia-transformou-o-setor-e-quais-as-oportunidades> . Acesso em: 29 jul. 2024.

Almeida, MEB; Valente, JA Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

Almeida, PV Tecnobiografias: práticas digitais que influenciam o processo de formação docente de professores de línguas. In: NOGUEIRA, L. et al. (Org.). Anais do VIII Encontro de Estudos da Linguagem. VII Encontro Internacional de Estudos da Linguagem: linguagem, arte e política. Pouso Alegre: Univás, 2020. p. 643-654.

Almeida, PV Tecnobiografias de professores de línguas pré-serviço: compreendendo práticas digitais. DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, v. 2, 2024.

<https://doi.org/10.1590/1678-460X202440260725>.

Aragão, RMR Aspectos cruciais da formação profissional do século XXI. Anais do 5º Simpósio de Ensino de Graduação – UNIMEP/SP, out. 2007. Acesso em: 7 jan. 2025.

Arroyo, M. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

Avelar, MG; Freitas, CC de. (Re)pensando as práticas de linguagens em tempos digitais. In: Freitas, CC de; Brossi, GC; Silva, VR da (Org.). Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje? Anápolis: Editora da UEG, 2020. v. 59-68.

Azevedo, JF A utilização de tecnologias digitais aplicadas ao ensino de inglês como língua adicional na perspectiva de professores(as) no contexto da escola pública. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, 2019.

Azevedo, JF; Oliveira, LS de; Ferreira, VLD Tecnologias digitais: percepções de professores de inglês no contexto da escola pública. Revista Iberoamericana de Tecnologia em Educação e Educação em Tecnologia, n. 30, pág. 123-131, 2021. doi:10.24215/18509959.30. e 13. Disponível em: <https://teyet-revista.info.unlp.edu.ar/TEyET/article/view/1482> . Acesso em: 5 dez. 2024.

Bakhtin, M. Estética da criação verbal. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Barbosa, NM Formação de professores de línguas e tecnologias digitais: uma perspectiva sociocultural. Anais do XIX Encontro de Formação de Professoras(es) de Língua Estrangeira, v. 1, 2023. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/issue/view/420> . Acesso em: 8 jan. 2025.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições, 1977.

Bardin, Laurence. Análise de conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

Barros, MHS; Celani, MAA Formação continuada de professores: reflexões e práticas. Editora Acadêmica, 2016.

Barton, D.; Lee, C. Linguagem online: textos e práticas digitais. Trad. MC Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Bechara, E. O ensino de gramática. 31. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

Bezerra, ALN; Bezerra, SS A construção da identidade docente e a formação profissional. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, v. 150, pág. 1-24, 2020.

Bolívar, Antonio. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2002.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 8 jan. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes para a formação continuada de professores da educação básica. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919> . Acesso em: 30 abr. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades> . Acesso em: 9 jan. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. O Brasil ainda enfrenta barreiras para integrar a digitalização ao currículo escolar. APUFSC, 2024. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/noticias/brasil-ainda-enfrenta-barreiras-para-integrar-a-digitalizacao-ao-curriculo-escolar/> . Acesso em: 28 abr. 2025.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 28 out. 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158457-res-cne-cp-001-27102020&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 8 jan. 2025.

Brasil. Ministério da Educação. Portal MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> . Acesso em: 4 dez. 2023.

Brasil. Ministério da Educação. AVAMEC. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/> . Acesso em: 12 jan. 2025.

Brasil. Ministérios da Educação. Saberes digitais docentes. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf> . Acesso em: 12 jan. 2025.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Candau, VM Educação em direitos humanos: fundamentos e propostas. São Paulo: Cortez, 2000.

Carvalho, ICM Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 19, pág. 283-302, jul. 2003.

Castro, João Carlos. *Comunicação Digital: Conceitos e Práticas na Era da Internet*. São Paulo: Editora Senac, 2018.

Castro, João Carlos. Blog como ferramenta educativa. *Revista Educação Online*, São Paulo, v. 3, pág. 89-102, 2018.

Castro, Ana Paula. *Blogs e educação: práticas pedagógicas e comunicação digital*. São Paulo: Cortez, 2018.

Cavalcanti, MC Educação linguística na formação de professores de línguas:

intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, LP (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

Celani, MAA *Desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas*. Editora Educacional, 2013.

Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do RS – CEED/RS. *Relatório sobre formação docente continuada no RS*. Porto Alegre, 2023.

Certo. *Educação contemporânea: vencendo os limites do ensino tradicional*. Canal Certus, 2024. Disponível em:

<https://certus.com.br/blog/canal-certus/educacao-contemporanea-vencendo-os-limites-do-ensino-tradicional/> . Acesso em: 30 abr. 2025.

Clandinin, DJ; Connelly, FM *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

Clandinin, D.; Connelly, F. *Investigação narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa*. São Francisco: Jossey-Bass, 2006.

Clandinin, DJ; Rosiek, J. *Mapeando uma paisagem de investigação narrativa: espaços e tensões fronteiriças*. Em: Clandinin, DJ (Ed.). *Manual de investigação narrativa: metodologia de mapeamento*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2007. p. 35-75.

Contiero, L.; Silva, TL; Lima, JA *Letramento em contextos digitais*. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020.

Coll, César; Monereo, Carles (orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

Coscarelli, C.; Ribeiro, AE *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3.ed. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2020.

Costa, AR; Andrade, DPS; Gonzalez, ARR Tecnobiografias na formação de professores de línguas: um estudo sobre letras digitais em Roraima. Revista de Estudos de Cultura, São Cristóvão (SE), v. 23, pág. 351-368, jul./dez. 2023. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/revec> . Acesso em: 8 jan. 2025.

Costa, AS; Oliveira, AP de; Silveira, SA Barreiras tecnológicas: um fator limitador na acessibilidade das pessoas com deficiência no Brasil. Tecnologias & Sociedade, v. 48, pág. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/qwqst4spRWjCjCMD66SvyFg/> .

Acesso em: 28 abr. 2025.

Cox, Antônia. O papel das comunidades virtuais na formação continuada de professores. Educação & Tecnologia, Brasília, v. 4, pág. 45-56, 2013.

Creswell, John W. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

Cunha, MI da. O professor universitário na transição de paradigmas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Day, C. Desenvolvendo professores: os desafios da aprendizagem ao longo da vida. Londres: Falmer Press, 2001.

Deliberador, CSM A escola enquanto espaço de incentivo e valorização de práticas pedagógicas diferenciadas. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1514-8.pdf> . Acesso em: 4 dez. 2023.

Demo, P. O mais importante da educação importante. São Paulo: Atlas, 2012.

Educamundo. As redes sociais na educação: desafios e dicas imperdíveis. Educamundo, 3 jun. 2024. Disponível em: <https://educamundo.com.br/blog/educacao-redes-sociais/> . Acesso em: 3 atrás. 2024.

Esteve, JM Mudanças sociais e função docente. In: Nóvoa, A. (Org.). Professor Profissão. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

Feijó-Quadrado, CG; Vetromille-Castro, R. Currículo, tecnologias digitais e ensino (de línguas): o que podemos esperar da formação inicial de professores? 22, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100253&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 6 jan. 2025. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e61574> .

Flores, EA; Freitas, CC de. Letramento digital, ensino e práticas sociais. Revista Panorâmica Online, 1, 218–229. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1171> . Acesso em: 8 jan. 2025.

Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Freire, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, P. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

Freitas, CC de. Percursos metodológicos em estudos da linguagem: tipos, instrumentos e métodos. Goiânia: Scotti, 2021.

Fundação Abrinq. Os desafios da tecnologia na educação brasileira, 2024. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/tecnologia-e-educacao> . Acesso em: 28 abr. 2025.

Fundação Carlos Chagas. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. 120 p. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf . Acesso em: 30 abr. 2025.

Fundação Lemann. Proibição de celulares nas escolas levanta debate sobre educação. Fundação Lemann, 2025. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/proibicao-de-celulares-nas-escolas-levanta-debate-sobre-educacao> . Acesso em: 28 abr. 2025.

Garcia, CM Formação de professores: para uma mudança na educação. Porto Editora, 1999.

Gatti, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 37, jan./abr. 2008.

Geraldi, JW A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Gil, AC Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Gómez, AIP Compreender e transformar o ensino. In: SANCRISTÁN, JG; GÓMEZ, AIP Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-25 e 67-91.

Guerra, R. B.; Lima, SP Redes sociais na educação: o uso do Instagram como ferramenta pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 78, 2019, pág. 1-18.

Imbernón, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Jung, GN Formação continuada na (re)construção identitária de uma professora de inglês como língua adicional: um estudo autoetnográfico. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), 2022.

Kennedy, H. O discurso dos weblogs: Observações úteis sobre o novo futuro da escrita. *Journal of Computer-Mediated Communication*, v. 6, n. 4, 2003.

Kennedy, H. Technobiography: pesquisando vidas, online e offline. *Biografia*, v. 26, n. 1, 2003, pág. 120–139. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23540390> . Acesso em: 11 out. 2024.

Kenski, VM Tecnologias e ensino presencial e a distância. Papiro, 2003.

Kenski, VM Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem. In: KENSKI, VM Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 85-113.

Kleiman, AB Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, AB (Org.). Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

Kleiman, AB Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. Signo, Santa Cruz do Sul, v. 53, pág. 1-25, dez. 2007.

Lascano Pinto, C.; Bento Barreiro, C.; do Nascimento Silveira, D. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão sobre este conceito. Revista Thema, Pelotas, v. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19> . Acesso em: 3 dez. 2023.

Leffa, VJ Aspectos teóricos e práticos do ensino de línguas estrangeiras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

Leffa, VJ Letramento digital: fatos, efeitos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

Leffa, VJ Tecnologias e ensino de línguas: o que ainda falta? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 2, pág. 413-430, 2012.

Levy, P. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

Libâneo, JC Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2002.

Libâneo, JC; Pimenta, SG Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, v. 68, pág. 239-277, dez. 1999.

Libâneo, JC Didática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Lima Júnior, AS Tecnologias inteligentes e educação: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quarteto, 2005.

Lo Bianco, VL O papel da escola na sociedade contemporânea. Meu Artigo, 2021. Disponível

em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-escola-na-sociedade> . Acesso em: 30 abr. 2025.

Marconi, MA; Lakatos, EM Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

Martins, RA; Oliveira, LM O uso do Instagram como ferramenta de ensino: potencialidades e desafios. Educação & Sociedade, v. 151, 2020, pág. 589-608.

Mendes Cavalcante de Souza, P. A importância da valorização da escola pública. Revista Primeira Evolução, v. 27, pág. 57-64, 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/239> . Acesso em: 5 dez. 2023.

Mendes, F. O papel das tecnologias digitais na formação continuada de professores. Revista Tecnologias na Educação, v. 2, pág. 15-30, 2018.

Minayo, MC de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Mizukami, MG et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

Monte Mor, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In: Magno e Silveira, W.; Rodrigues Silveira, W.; Munõz Campos, D. (Orgs.). Desafios da formação de professores na linguística aplicada. Campinas: Pontes, 2019. p. 187-206.

Monte Mor, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens. Campinas-SP: Pontes, 2017. v. 267-286.

Moran, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 2015.

Moran, José Manuel. *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: Moran, J. M.; Bacichi, L. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 25–46.

Moreira, C. Letramento digital: do conceito à prática. *Anais do SIELP*, v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_051.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

Morin, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
NIC.BR – Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. *Panorama da qualidade da internet nas escolas públicas brasileiras, 2023*. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Nóvoa, António. *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Nóvoa, António. *Os professores e a construção de uma profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Nóvoa, António. *Para uma formação de professores construídos dentro da profissão*. Lisboa: Educa, 2009.

Nóvoa, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Oliveira, RS et al. Educação digital: conceitos, tipologias e tecnologias digitais educacionais. *Educação*, v. 28, n. 130, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10601733>

Oliveira, T.; Viana, AP dos S.; Boveto, L.; Sarache, MV. Escola, conhecimento e formação de pessoas: considerações históricas. *Políticas Educativas – PolEd*, v. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/45662>.

Paiva, VLM *Tecnobiografias: histórias de vida e tecnologia nas práticas educacionais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Paiva, VVLM de O. *Tecnobiografia: a vida através das tecnologias digitais*. Revista Famecos, Porto Alegre, v. 2, pág. 552-567, 2011.

Paiva, VVLM de O. *Novas tecnologias e ensino de línguas: repensando a prática pedagógica*. In: TAVARES FILHO, J. (Org.). *Tecnologias digitais e educação*. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

Paiva, VVLM de O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. In: JESUS, DM; MACIEL, RF (Orgs.). *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 21-34.

Paiva, VLM *Tecnobiografias como método de investigação*. In: *Encontro Nacional de Educação, 2019, São Paulo. Anais...* São Paulo: ABED, 2019.

Paiva, VVLM de O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019.

Paiva, VVLM de O.; Murta, CAR *Tecnobiografias em três gerações*. In: Leffa, VJ; Fialho, VR; Beviláqua, AF; Costa, AR *Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.

Paiva, VLMO *Palestra com ALAB - Tecnobiografias: o que elas nos dizem sobre o letramento digital*. Transmitido ao vivo em 22 dez. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=df7MBPtjldw&ab_channel=ALAB-Associa%C3%A7%C3%A3odeLingu%C3%ADsticaAplicadadoBrasil . Acesso em: 10 atrás. 2024.

Pereira, C. *A articulação entre teoria e prática na formação continuada de professores*. Revista Educação e Pesquisa, v. 46, e245678, 2020.

Pimenta, SG Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

Pimenta, SG O estágio na formação de professores. São Paulo: Cortez, 1999.

Pimenta, SG Formação continuada de professores e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 1999.

Pimenta, SG; Almeida, MI Programa de formação de professores – USP. In: PINHO, SZ (Org.). Formação de educadores: o papel do educador e sua formação. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 23-41.

Pinto, M.; Barreiro, FMI; Silveira, MD Formação continuada de professores: uma política necessária. São Paulo: Cortez, 2009.

Perrenoud, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Ribeiro, AEF Navegar lendo, lendo navegando: notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009.

Ribeiro, RS Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. Revista Educação Pública, v. 23, 23 jun. 2020.

Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica> . Acesso em: 3 dez. 2023.

Rodrigues, LD A função da escola na contemporaneidade: redemocratização do ensino. Revista Panorâmica, UFMT, 2020.

Rojo, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

Santos, EO Formação continuada para professores da educação básica: políticas e práticas no Brasil. Recife: Instituto Federal de Pernambuco, 2011. Disponível em:

<https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelato>

[s/0141.pdf](#) . Acesso em: 28 abr. 2025.

Santos, GK Tecnobiografia: um olhar sobre a agência do professor em produções multimodais na perspectiva dos multiletramentos. Dissertação (Mestrado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2022.

Santos, M.; Prestes, A.; Vale, J. Educação e sociedade: desafios contemporâneos. São Paulo: Editora Educação, 2006.

Saviani, D. As pedagogias contra-hegemônicas: história das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

Saviani, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 2005.

Schuhmacher, V. Barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Cadernos de Pesquisa em Educação, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/CQDVrhwXNPYtWzyzSTk4XFf/?format=pdf> . Acesso em: 28 abr. 2025.

Selwyn, N. Educação e tecnologia: questões e debates fundamentais. Londres: Continuum International Publishing Group, 2011.

Silva, A.; Souza, B. Implementação da tecnologia nas escolas públicas brasileiras: desafios e perspectivas. Revista Contemporânea, v. 9, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/download/5661/4191/16799>. Acesso em: 28 abr. 2025.

Silva, A. Programas de formação continuada de professores: estratégias e práticas. São Paulo: Editora Educação Nacional, 2019.

Silva, Ana Paula. A tecnologia não chegou na educação a partir do digital. LinkedIn, 2025. Disponível em: <https://www.linkedin.com/pulse/a-tecnologia-n%C3%A3o-chegou-na-educa%C3%A7%C3%A3o-partir-do-digital-ana-paula-silva/> . Acesso em: 28 abr. 2025.

Silva, CN da; Lopes, CR Contribuições e lacunas da formação de professores/as de línguas para a integração de tecnologias digitais na educação linguística. Revista Mediação, Pires do Rio-GO, v. 1, pág. 159-175, 2024. Disponível em:

<https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/issue/view/756> . Acesso em: 8 jan. 2025.

Silva, Daine Cavalcanti da. O docente do curso de Letras no ciberespaço: a formação para atuar na presença das tecnologias e com as tecnologias. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 11 jan. 2025.

Silva, ET Professor de 1º grau: identidade(s) em jogo. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas, 1993.

Silva, FIT da. Tecno biografia de uma professora de português em Hulha Negra-RS: experiências em tempos de ensino remoto emergencial. Revista Tecnologias Educacionais Em Rede (ReTER), v. 1, 2023. <https://doi.org/10.5902/2675995070217> .

Silva, JC da; Oliveira, M. F.; Souza, R. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 3, pág. 463–477, 2016. DOI: 10.22633/rpge.v20.n3.9755. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755> . Acesso em: 30 abr. 2025.

Silva, L.C.; Seba, ALDV Navegando pelas pesquisas tecno biográficas no Brasil: uma revisão integrativa da literatura. RELVA, Juara/MT, v. 1, e102301, 2023.

Silva, MA; Costa, JP Instagram e educação: explorando novas possibilidades pedagógicas. Revista de Tecnologias Digitais na Educação, v. 2, 2018, pág. 45-60.

Só Escola. Significado da palavra professor. Disponível em:

<https://www.soescola.com/glossario/significado-da-palavra-professor-dicionario-aurelio#gsc.tab=0> . Acesso em: 7 jan. 2025. Publicado em: 2 atrás. 2024.

Soares, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e

Sociedade, Campinas, v. 81, pág. 143-160, dez. 2002.

Soares, EAA; Prado, MEBB; Dias, FA da S. PCNs X BNCC e o currículo de língua portuguesa. Anais do XVIII SEDU - Semana da Educação, Londrina: UEL, 2019. Disponível em:

<https://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/Anais/2019/EIXO%202/16.%20PCNs%20X%20BNCC%20E%20O%20CURRICULO%20DE%20LINGUA%20PORTUGUESA.pdf> . Acesso em: 9 jan. 2025.

Sousa, P. Inclusão digital - o que é, importância, conceito e definição. Disponível em:

<https://conceito.de/inclusao-digital> . 12 abr. 2024. Acesso em: 8 jan. 2025.

ESPONTE. Qual é o papel da escola na sociedade? Canal Sponte, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://www.sponte.com.br/blog/papel-da-escola-na-sociedade> . Acesso em: 30 abr. 2025.

System, K. Disponível em: <https://www.instagram.com/> . Acesso em: 12 jul. 2024.

Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Tardif, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TI dentro. Proibição de celulares nas escolas: solução educacional ou barreira ao pensamento crítico e no uso da tecnologia? TI Inside, 2025. Disponível em:

<https://tiinside.com.br/25/03/2025/proibicao-de-celulares-nas-escolas-solucao-educacional-ou-barreira-ao-pensamento-critico-e-no-uso-da-tecnologia/> . Acesso em: 28 abr. 2025.

Tori, R. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

Universidade Federal do Pampa. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas (PPGEL) da UNIPAMPA - Campus Bagé. Disponível em:

<https://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgel/sobre-o-curso/> . Acesso em: 4 mar. 2024.

Valadares, LF Barreiras das tecnologias digitais no ensino público brasileiro. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Santa Catarina, 2023. Disponível em:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/169008/TCC_Valadares.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 28 abr. 2025.

Veja. O Brasil ainda enfrenta barreiras para integrar a digitalização ao currículo escolar. Veja, 2024. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/educacao/brasil-ainda-enfrenta-barreiras-para-integrar-a-digitalizacao-ao-curriculo-escolar/> . Acesso em: 28 abr. 2025.

Vygotsky, LS Pensamento e linguagem. Trad. LMM de A. Figueiredo. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Wenger, Étienne. Comunidades de prática: aprendizagem, significado e identidade. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Young, M. Para que servem as escolas? Campinas, v. 28, n. 101, pág. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Enaltecimento da Prática Docente: Um olhar para o uso de tecnologias digitais e a formação docente a partir de tecnobiografias escritas por professores de línguas atuantes em escolas públicas”, desenvolvida por Emanuele Staudt Dias, discente do Programa de Pós Graduação em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – *Campus* Bagé, sob orientação da Professora Dra. Luciani Salcedo de Oliveira.

O objetivo desta pesquisa é: evidenciar como os(as) participantes desta pesquisa utilizam as tecnologias digitais em suas aulas. Para isso, você participará como professor(a) convidado nesta pesquisa. Você receberá por e-mail um questionário diagnóstico com questões criadas através do Google Forms para responder. Este questionário servirá para traçar o seu perfil de participante de pesquisa e assim agregar de forma relevante com suas respostas. Este questionário subsidiará a próxima etapa da pesquisa que consiste na criação de um roteiro através de suas narrativas para o desenvolvimento de tecnobiografias (narrativas sobre a relação do indivíduo com uso de tecnologias ao longo da vida).

Este instrumento de coleta de dados permite ao participante relatar, suas experiências com o uso de tecnologias digitais em suas aulas, e assim evidenciar o que realiza em sala de aula, proporcionando uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas. O convite a sua participação se deve ao interesse desta pesquisadora em enaltecer o trabalho desenvolvido por professores(as) de Línguas, atuantes em escola pública. Destacando as contribuições, se houver, na formação inicial e continuada e propondo possíveis ideias para aprimorar o desenvolvimento profissional dos(as) professores(as), estimulando-os(as) ao uso de tecnologias digitais de forma pedagógica.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar. A qualquer momento você poderá desistir de participar da pesquisa e retirar seu consentimento sem qualquer prejuízo. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação ou desistir. Além disso, participar da pesquisa não implicará em custos ou despesas para você, sendo totalmente isento de encargos.

Serão tomadas as seguintes medidas para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas: apenas a pesquisadora do projeto, que se compromete com o dever de sigilo e confidencialidade, terá acesso aos seus dados, assim como às respostas aos questionários. Essa não fará uso dessas informações para outras finalidades.

A produção das tecnobiografias, por se tratarem de relatos autorais, não será publicada em redes sociais ou semelhantes, sendo utilizada apenas para fins de pesquisa. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, conforme a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). Ao final da pesquisa, todo o material será mantido em arquivo digital no computador pessoal da pesquisadora pelo período de cinco anos, conforme as Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unipampa. Após esse prazo, os dados serão descartados.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo. Ademais, também será possível solicitar um ou mais encontros síncronos com a pesquisadora para tirar dúvidas sobre a pesquisa.

Na esfera social, a criação destas narrativas servirá para enaltecer o papel do(a) docente. Na esfera acadêmica, espera-se identificar a importância da formação inicial e continuada para o uso de tecnologias digitais. Na esfera educacional, esta proposta permitirá aos professores(as) evidenciar suas experiências do dia a dia na escola pública, possibilitando que os conhecimentos construídos possam ser disseminados.

Pode-se apontar como riscos emocionais/psicológicos o constrangimento e o receio de se equivocar durante a intervenção. Para amenizar essas possibilidades, a pesquisadora elaborará os questionários com perguntas abertas e fechadas, dando a liberdade aos participantes de pesquisa responderem e argumentarem suas respostas e, caso se sintam desconfortáveis, poderem expor isso sem preocupação de qualquer tipo de retaliação ou evidência. Nesse caso, serão elaboradas questões em consonância com o propósito desta pesquisa. Caso ainda assim se sinta desconfortável, poderá desistir de participar a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos.

Quanto aos riscos à saúde, pode-se destacar a fadiga visual decorrente do uso excessivo de tecnologia, considerando que o questionário diagnóstico e a intervenção serão completamente na modalidade a distância. Para evitá-los, a pesquisadora elaborará o questionário e o roteiro para a criação da tecnobiografia garantindo que os participantes

tenham prazos adequados para a resolução e entrega, o questionário será enviado por e-mail através da ferramenta Google Forms, e os roteiros para as tecnobiografias também deverão ser encaminhadas através do e-mail, evitando que acessem todo o material em um único dia. Após a conclusão da intervenção, será disponibilizado um relatório individual para cada participante contendo uma análise dos resultados da pesquisa. Além disso, caso desejem, os participantes estarão convidados a comparecer na defesa da dissertação da presente pesquisadora através da plataforma Google Meet, com previsão de ocorrer em julho de 2025.

Este TCLE é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para a pesquisadora. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável. Este deverá ser anexado no formulário convite para participação via Google Forms.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa e/ou a pesquisadora. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que tem por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e, assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

"Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução no 466/2012 e na Resolução no 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), entre outras que o pesquisador julgar pertinente", no TCLE.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 8025

E-mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br/cep/>

Endereço: *Campus* Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118 Uruguaiana – RS CEP 97500-970

Contato com a pesquisadora responsável:

Telefone: (xx) xxxxx-xxxx

E-mail institucional: emanueledias.aluno@unipampa.edu.br

Importante: caso necessário, você poderá também entrar em contato com a pesquisadora via

WhatsApp ou por ligações a cobrar.

Contato da orientadora da pesquisa:

Telefone: (xx) xxxxx-xxxx

E-mail institucional: lucianioliveira@unipampa.edu.br

Bagé, ____ de _____ de 2025.

[Emanuele Staudt Dias – pesquisadora responsável]

Matrícula 2310200642

Informo que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “Enaltecimento da Prática Docente: Um olhar para o uso de tecnologias digitais e a formação docente a partir de tecnobiografias escritas por professores(as) de línguas atuantes em escolas públicas” e concordo em participar.

(Assinatura do(a) participante da pesquisa)

Nome do(a) participante:

APÊNDICE B

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Enaltecimento da Prática Docente: Um olhar a partir de tecnobiografias escritas por professores de línguas atuantes em escolas públicas

Pesquisador responsável: Emanuele Staudt Dias


Campus/Curso: Programa de Pós Graduação em Ensino de Línguas, *Campus Bagé*

Telefone para contato: (48) 99178-1420

Local da coleta de dados: Docentes de escolas públicas, através de Formulário encaminhado por e-mail para os participantes de pesquisa.


Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados através de questionários encaminhados por e-mail através do Google Forms, à pesquisadora. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Prof.(a) Pesquisador(a) Emanuele Staudt Dias por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão eliminados.

Bagé, 27 de novembro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 EMANUELE STAUDT DIAS
Data: 27/11/2024 22:32:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

[Emanuele Staudt Dias – pesquisadora responsável]

Matrícula 2310200642

Documento assinado digitalmente
 LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA
Data: 28/11/2024 19:34:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

[Luciani Salcedo de Oliveira – orientadora da pesquisa]

SIAPE 1164643


APÊNDICE C

TERMO DE COMPROMISSO DOS MEMBROS DA EQUIPE


Declaramos que no desenvolvimento do projeto de pesquisa “**Enaltecimento da Prática Docente: Um olhar a partir de tecnobiografias escritas por professores de línguas atuantes em escolas públicas**”, cumprimos os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometemo-nos a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Declaramos, ainda, que não há conflitos de interesses entre as pesquisadoras e participantes da pesquisa. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto em questão.

Ressaltamos que a coleta de dados da referida pesquisa, sob nossa responsabilidade, apenas terá início após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Bagé, 27 de novembro de 2024

Documento assinado digitalmente
 EMANUELE STAUDT DIAS
Data: 27/11/2024 22:12:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

[Emanuele Staudt Dias – pesquisadora responsável]
Matrícula 2310200642

Documento assinado digitalmente
 LUCIANI SALCEDO DE OLIVEIRA
Data: 28/11/2024 19:34:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

[Luciani Salcedo de Oliveira – orientadora da pesquisa]
SIAPE 1164643

APÊNDICE D

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO - PERFIL DOCENTE

Convite para Participação na Pesquisa - Perfil Participante

B I U ↻ ✕

Prezada(o) professora(or),

Convido você a participar da pesquisa de dissertação intitulada **“Enaltecimento da Prática Docente: Um Olhar para o Uso de Tecnologias Digitais e a Formação Docente a partir de Tecnobiografias Escritas por Professores de Línguas em Escolas Públicas”**, que tem como objetivo evidenciar como os participantes utilizam tecnologias digitais em suas aulas e como percebem o papel da formação continuada na melhoria de suas práticas pedagógicas.

Nesta pesquisa, inicialmente, você será convidada(o) a responder um questionário diagnóstico breve para mapear seu perfil profissional e suas experiências com tecnologias digitais. A partir da análise das respostas, será elaborada uma segunda etapa, na qual você receberá um roteiro com perguntas abertas para produzir sua tecnobiografia - um relato autobiográfico e reflexivo sobre sua trajetória com as tecnologias digitais, tanto na vida pessoal quanto na atuação docente.

A participação em ambas as etapas é voluntária, e todas as informações serão tratadas com confidencialidade, respeitando os princípios éticos da pesquisa, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será disponibilizado neste formulário.

Agradeço desde já sua colaboração e coloco-me à disposição para esclarecimentos.

Atenciosamente,

Emanuele Staudt Dias

Contato: emanueledias.aluno@unipampa.edu.br | (48) 99178-1420

Seção 2 de 4

Critérios para participação na pesquisa

Você atende a todos os seguintes critérios?

1. É professora(o) de línguas? *
2. Atua em escola pública estadual da cidade de Bagé?
3. Utiliza tecnologias digitais em suas aulas?

- Sim, atendo a todos esses critérios.
- Não, não atendo a todos esses critérios.

Seção 3 de 4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) título



Por favor, leia atentamente e assinale sua concordância para prosseguir com a pesquisa:

Obs.: Apenas quem concordar poderá continuar para responder o questionário. O termo segue em anexo a este e-mail para leitura.

Você concorda em participar da pesquisa conforme os termos apresentados? *

- Sim, concordo e desejo participar.
- Não, não concordo.

Sobre a segunda etapa da pesquisa

Após o preenchimento deste questionário diagnóstico, suas respostas serão analisadas para melhor compreender seu perfil e experiências com tecnologias digitais. Com base nessa análise, você será convidada(o) participar da segunda etapa da pesquisa, que consiste na produção de uma tecnobiografia - um relato autobiográfico e reflexivo sobre sua trajetória com as tecnologias digitais em sua prática docente. O roteiro para a produção da tecnobiografia será enviado posteriormente, e sua participação nessa etapa também será voluntária. Agradecemos sua colaboração nesta primeira fase.

Seção 4 de 4

Questionário Diagnóstico – Perfil do Participante



Objetivo: Mapear seu perfil profissional, contexto de atuação, formação e experiências com tecnologias digitais para adaptar o roteiro de tecnobiografias às suas necessidades.

Qual é sua formação inicial em relação ao ensino de línguas? *

- Licenciatura em Letras – Português.
- Licenciatura em Letras – Língua Estrangeira.
- Outro: _____

Há quanto tempo atua como professora(o) de línguas em escola pública? *

- Menos de 5 anos.
- 5 a 10 anos.
- 11 a 20 anos.
- Mais de 20 anos.

Você participou de formações continuadas para o uso de tecnologias no ensino de línguas?

- Sim, formações regulares promovidas pela escola/coordenadoria de educação (ex.: cursos sobre aplicat...
- Sim, formações esporádicas promovidas pela escola/coordenadoria de educação (ex.: workshops pontu...
- Sim, mas busquei de forma autônoma (cursos online, presenciais, entre outros).
- Não, mas tenho interesse.
- Não, e não tenho interesse.

Como você avalia o acesso a recursos tecnológicos na escola onde leciona línguas? *

- Bom (ex.: laboratório de informática, internet estável, projetores).
- Regular (ex.: acesso limitado a computadores, internet instável).
- Ruim (ex.: poucos recursos, sem laboratório ou internet).
- Inexistente (ex.: sem acesso a tecnologias na escola).

Quais recursos tecnológicos você utiliza com mais frequência no ensino de línguas e como a formação profissional influenciou isso? *

Texto de resposta curta

APÊNDICE E

ROTEIRO DA SEGUNDA ETAPA - PRODUÇÃO DA TECNOBIOGRAFIA

Padlet

Emanuele Staudt Dias + 1 • 13d

Roteiro para Produção de Tecnobiografias

Este mural é o espaço para você construir sua tecnobiografia. Navegue pelas seções, leia as perguntas que servem apenas como sugestões para inspirar sua reflexão, e publique seu texto a partir das respostas ao roteiro apresentado. Caso tenha dúvidas, entre em contato com a pesquisadora.

Instruções Gerais

Prezado(a) professor(a),
Este roteiro é um guia para ajudá-lo(a) a escrever sua tecnobiografia (uma narrativa reflexiva sobre sua relação com tecnologias digitais). Use as perguntas a seguir como inspiração.

- Não é necessário responder tudo separadamente.
- Sinta-se livre para incluir imagens.
- Utilize o pseudônimo escolhido na etapa do questionário diagnóstico.
- Escolha o gênero textual que preferir (relato, carta, ensaio). Seu texto será tratado com confidencialidade, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

Gratidão pela sua participação!
Qualquer dúvida, entre em contato.

Formação e Trajetória Docente

Perguntas:

1. Como foi sua formação inicial para atuar como professor(a) de línguas e quais experiências mais marcaram esse período?
2. Quando e como você começou a usar tecnologias digitais em sua prática docente?

♡ 0 💬 0

+ Adicionar comentário

Experiências com Tecnologias Digitais

Perguntas:

3. Quais tecnologias digitais você utiliza atualmente em suas aulas? Relate um episódio marcante envolvendo o uso dessas tecnologias.
4. Quais desafios você enfrenta ao integrar tecnologias digitais em suas aulas?
5. Como a pandemia influenciou sua relação com tecnologias na escola?

♡ 0 💬 0

+ Adicionar comentário

APÊNDICE F

TECNOBIOGRAFIA - “IRIS”

2005	2014 - 2017	2018 - 2021	2022 - 2024	2025	2025 - ...
<ul style="list-style-type: none"> - Gosto pela leitura e autoria; - Desejo de ser professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresso no Curso Normal - Início da formação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingresso na Unipampa; - Línguas Adicionais: - Inglês e Espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Especialização em Tecnologias Aplicadas à Educação; - Docência em Curso de Inglês para crianças, adolescentes e adultos; - Ingresso no PPGEL; - Concurso Público para escola estadual. 	<ul style="list-style-type: none"> - MDA produzido com foco no uso de tecnologias no ensino de línguas para promover a criatividade e a auto expressão a partir de textos multimodais. - Orientações e sugestões de atividades e materiais para professores de inglês e espanhol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Com base na minha experiência nesses dois últimos anos atuando na escola pública, em um contexto periférico, posso dizer que os maiores desafios no uso das tecnologias digitais são a <u>falta de qualidade da conexão, os déficits no letramento digital e o engajamento dos alunos no uso das tecnologias para fins pedagógicos</u>. Para enfrentá-los, busco propor atividades que envolvam a produção digital multimodal de forma assíncrona partindo de temas de interesse dos alunos e aliando-os às habilidades que pretende-se desenvolver.

TECNOLOGIAS DIGITAIS MAIS UTILIZADAS:

PADLET, SPOTIFY, PINTEREST, YOUTUBE, CANVA,

KAHOOT, WORDWALL, INSTAGRAM, GOOGLE E IAs.

APÊNDICE G

TECNOBIOGRAFIA - “CARLA”

Minha trajetória na educação é marcada por uma busca constante por sentido, por compromisso ético e pelo desejo de me constituir como uma educadora reflexiva, crítica e sensível às transformações sociais e tecnológicas do nosso tempo. Sou graduada em Letras pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) e em Serviço Social pela Universidade Anhanguera, formações que me proporcionaram não apenas bases teóricas e metodológicas sólidas, mas também a compreensão da linguagem como prática social e da educação como instrumento de emancipação.

Minha atuação docente se dá em diferentes frentes da educação básica e técnica com ênfase em componentes curriculares que articulam linguagem, cultura digital, projetos sociais e práticas interdisciplinares. Ao longo do tempo, fui buscando qualificação continuada para responder de forma mais potente às demandas dos meus estudantes e às exigências contemporâneas da educação. Concluí uma especialização em Supervisão e Orientação Escolar pela UERGS e, atualmente, sou mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Unipampa Bagé, onde venho aprofundando meus estudos sobre a escrita de si, subjetivação e análise do discurso, com base nas contribuições de Michel Pêcheux e Eni Orlandi.

Meu projeto de pesquisa parte da escuta e da leitura atenta dos textos produzidos pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, analisando suas memórias e testemunhos, como formas de inscrição do sujeito e produção de sentidos sobre si e o mundo. Tenho compreendido a escola também como espaço de autoria e de resistência, onde a escrita pode ser um gesto de subjetivação e reinvenção.

Minha experiência com tecnologias digitais na educação se intensificou nos últimos anos, tanto por demandas impostas pelo contexto pandêmico quanto por iniciativas curriculares voltadas à Cultura Digital. Leciono essa disciplina no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulando temas como mídias sociais, linguagem digital, produção de conteúdo, direitos digitais, algoritmos e cidadania. Busco integrar metodologias ativas e práticas colaborativas que favoreçam o protagonismo dos estudantes e o uso crítico das tecnologias.

Em minhas aulas, busco realizar atividades com desenvolvimento de vídeos, apresentações digitais, narrativas interativas e protótipos de soluções para demandas reais,

promovendo uma aprendizagem significativa.

A presença das tecnologias na educação não é novidade, mas o modo como elas são integradas à prática pedagógica tem se transformado de forma acelerada e complexa. Se antes o uso do projetor ou do laboratório de informática era ocasional e restrito, hoje temos uma multiplicidade de dispositivos, plataformas e linguagens que atravessam a experiência escolar.

No entanto, essa presença não garante, por si só, inovação ou qualidade educativa. É preciso desenvolver uma postura crítica diante das tecnologias, compreendendo seus efeitos discursivos, seus interesses econômicos, mas também seus potenciais formativos e expressivos. Para isso, o papel do professor é central. Cabe a nós criar condições para que os estudantes não sejam apenas consumidores passivos de conteúdo, mas autores de narrativas, leitores de mundo e sujeitos de transformação.

A formação continuada tem sido para mim um espaço de abertura, escuta e experimentação. Aprendi — e continuo aprendendo — que a tecnologia, mais do que um recurso, é um lugar de disputas e de possibilidades. E que nosso compromisso é o de fazer dela uma aliada na construção de uma educação mais democrática, sensível às diferenças e conectada com os desafios do nosso tempo.

APÊNDICE H

TECNOBIOGRAFIA - “ALINE”

[25/8 19:28] Aline: Como foi sua formação inicial para atuar como professora de línguas e quais experiências mais marcaram esse período? Minha formação inicial foi no curso de Letras quando comecei os estágios e as observações, sempre muito desafiador e muito instigante a prática por se tratar de universos distintos da realidade que eu vivia.

[25/8 19:28] Aline: Quando e como você começou a usar tecnologias digitais em sua prática docente? Há uns dois anos comecei a utilizar as tecnologias no preparo das aulas e na confecção de slides.

[25/8 19:29] Aline: Quais tecnologias digitais você utiliza atualmente em suas aulas? Relate um episódio marcante envolvendo o uso dessas tecnologias. Uso canvas, faço provas no google forms, utilizava ano passado o aplicativo árvore dos livros para leitura com os alunos, esse ano o estado não mais disponibiliza a plataforma para uso em sala de aula.

[25/8 19:30] Aline: Quais desafios você enfrenta ao integrar tecnologias digitais em suas aulas? A qualidade da internet na escola não é boa.

[25/8 19:31] Aline: Como a pandemia influenciou sua relação com tecnologias na escola?

Você participou de cursos sobre tecnologias digitais? Como os avalia? Não trabalhei como professora durante a pandemia e nunca fiz curso sobre essas tecnologias.

[25/8 19:32] Aline: Como você vê o futuro do uso dessas tecnologias em sua prática profissional?

Como você percebe sua evolução no uso de tecnologias? Como a formação continuada para o uso de tecnologias digitais pode auxiliar na sua prática docente? As tecnologias vieram para ficar e o letramento digital é e será cada vez mais fundamental na formação continuada do professor, a evolução ocorre diariamente e precisamos nos manter cada vez mais atualizados.

APÊNDICE I

TECNOBIOGRAFIA - “PROFESSORA DE INGLÊS”

Minha formação inicial foi na Unipampa, campus Bagé, graduação de Licenciatura em Letras - Português, Inglês e respectivas literaturas. Durante a graduação participei do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), onde atuei pelos quatro anos de curso em escolas municipais, estaduais e federais da minha cidade, implementando projetos de Letramento Literário em turmas de Ensino Fundamental e Médio. Esta experiência foi muito marcante em minha trajetória porque além de me construir leitora, fez com que eu também tivesse experiência com pesquisa e apresentação de trabalho.

Ao me formar, embora meu curso fosse licenciatura dupla, não me sentia preparada para dar aulas de inglês, mas sem alternativas de emprego na área de ensino de língua materna e literatura, iniciei minha trajetória profissional lecionando língua inglesa em escolas e cursos particulares da minha região. Como minha atuação se deu e ainda hoje é no setor privado, sempre usei tecnologias digitais em minhas aulas, seja para atividades gamificadas (Kahoot) ou até mesmo em projetos em que os alunos criaram textos através de recursos digitais (Padlet, Canva), por exemplo.

Dei aulas online através do Google Meet na pandemia e compreendi, na época, que aulas online não devem ser lecionadas e organizadas da mesma forma do que uma aula presencial: este espaço exige uma abordagem diferente. Além disso, entendi que não tenho perfil para trabalhar dando aulas online ou apenas em home office, como muitos colegas fazem, de forma autônoma.

Desde 2024, minha atuação ocorre apenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (crianças do 1º ao 3º ano) e, neste setor, o meu uso de tecnologia fica restrito ao uso de projeção de imagem na sala de aula para apresentação do material de aula (livro didático, apresentações que eu mesma crio) e vídeos. Embora a escola disponha de laboratórios de informática bem equipados, o tempo de aula, que é de 45min, e a falta de letramento dos alunos para mexer nos computadores (principalmente por terem entre 6 e 10 anos) faz com que seja inviável utilizarmos este recurso ainda.

Neste setor, observo que as tecnologias digitais muitas vezes estão presentes no background da minha aula, seja através do meu pedido de ajuda em alguma IA para inspirar a criação de uma aula nova, ou do uso de um design do Canva para deixar meu material mais atraente, etc. Estou sempre buscando compreender melhor e acompanhar os avanços e as novas ferramentas que surgem para a educação no que se refere às tecnologias digitais, já que

estes recursos podem ser aliados em meu trabalho docente. Com relação ao uso com os alunos, priorizo o desenvolvimento de habilidades comunicativas que envolvam aspectos que serão úteis para quando eles estiverem nas tecnologias digitais e saibam lidar com a multimodalidade desta esfera.

APÊNDICE J

TECNOBIOGRAFIA - “LÁZARO RAMOS - TRANSCRIÇÃO - DO ÁUDIO”

Olá, eu me chamo Lázaro Ramos e eu vim falar um pouco da minha tecnobiografia e um pouco da minha trajetória no uso das tecnologias digitais. Como é que foi, assim, a minha formação inicial para eu atuar como professor de língua portuguesa e literatura?

Eu me formei, no ano de 2023, na Universidade Federal do Pampa, campus Bagé. E dentro da minha graduação, eu já tinha convívio com as tecnologias digitais. Eu participava dentro do projeto que eu era bolsista, que é o Programa de Educação e Tutorial, PET Letras Bagé. A gente já trabalhava, enquanto bolsistas, com tecnologias, a gente trabalhava com entrevistas, a gente trabalhava com podcast, a gente trabalhava escrevendo revistas digital, a gente trabalhava também escrevendo para colunas, que é a coluna Junipampa, a revista que eu mencionei, que eu escrevia, no caso, enquanto bolsista, era a revista Informe Letras, tudo no âmbito digital. E essas experiências me marcaram muito, porque isso eu carrego ainda hoje para a minha profissão. Eu ainda não tive a oportunidade de fazer com que os textos dos meus alunos circulassem, no meio digital, mas é uma ideia que eu quero muito, fazer com que os textos deles circulem, porque acho que é importante eles verem que outras pessoas leem o que eles escrevem, que não fica ele guardado somente para o professor.

Eu, atualmente, uma das atividades que envolve as tecnologias digitais, eu pedi para que meus alunos fizessem uma entrevista com professores da escola que estivessem mais tempo para contar a sua trajetória na escola, porque a escola que atua está fazendo, aliás, fez 60 anos. Então, eu pedi para que os alunos entrevistassem os professores, assim como os funcionários e os ex alunos.

Bom, eu comecei a usar também as tecnologias digitais, durante as minhas aulas de Cine Debate, eu pedia para os meus alunos simplesmente escolherem algum filme e peça para a gente debater através da obra fílmica que a gente assiste. Uma das outras tecnologias digitais que eu uso também bastante é o uso do Canva, né? Eu atualmente, com os meus terceiros anos, tô trabalhando com eles o pré-modernismo e eu tô fazendo um seminário. Então, eu costumo levar os Chromes para sala de aula para que os alunos lidem, né? A mexer

com o Canva, né? Não só o Canva, mas também com o PowerPoint, né? Para que eles explorem como fazer um slide, como fazer um mapa mental, esse tipo de coisa dentro das tecnologias.

E um dos episódios marcantes que me veio à cabeça é que, nessa escola que eu atuo, eu tenho muitos alunos que atuam num projeto que é voltado para jovens, que se chama, desculpe, só fazendo uma correção, não é um projeto, é um instituto para jovens que queiram trabalhar no mundo da inovação e tecnologia. Então, esses meus alunos que atuam nesse instituto, eles costumam não usar o Canva e nenhum PowerPoint, eles costumam fazer slides deles a partir da criação deles mesmos. Usando outros programas que podem ser usados para fazer PowerPoint. Então, eu vejo que esses Powerpoints que são criados desde o zero, eles tem bastante criatividade, bastante inovação né.

Um dos meus grandes desafios é explorar um pouco mais das tecnologias dentro da sala de aula, é com relação a internet da escola onde eu trabalho, eu praticamente , eu costumo não usar a internet da escola eu prefiro usar os dados móveis do meu celular, porque é mais rápido e mais fluida a internet, então é um desafio muito grande, muito assim complicado, tu poder usar, levar uma atividade em que os alunos vão utilizar internet. Porque imagina, é uma escola que tem mais de, vou botar, 400 alunos, bem mais, vou botar, 600 alunos, imagina 600 alunos, tipo num turno, por exemplo, vou botar 150 numa manhã, imagina todos usando internet, então ela vai se esgotando, então eu prefiro às vezes, muitas vezes, levar alguma coisa, alguma atividade que seja consumida da minha internet e não da escola para que não esteja, não aconteça nenhum travamento ou algo do tipo.

E também pensando assim como a pandemia influenciou na minha relação com as tecnologias, a pandemia veio para dar uma aula né, de que é possível a gente aprender com as tecnologias né, até mesmo com a própria inteligência artificial, meus alunos eles costumam usar bastante inteligência artificial, eu sou um dos professores que eu não me incomodo com a inteligência artificial, desde que ela seja utilizada pedagogicamente, até mesmo para um resumo de algum texto, eu sempre quando eu peço algum trabalho para eles, algum trabalho que envolva gênero textual assim, algum enfim, eu sempre peço para eles darem uma olhadinha em como se escreve e como eles podem começar para depois eles criarem o próprio texto deles.

Também já participei de cursos sim, que envolvam as tecnologias digitais, como uso de Canva, uso de Powerpoint, entre outros cursos que a própria universidade já ofertou. E para encerrar eu vejo que o futuro das tecnologias ela pode ser primordial assim para a nossa vida docente, porque os jovens hoje em dia eles querem lidar com as tecnologias, eles querem

mexer no seu celular, então eu prefiro não comprar briga com meus alunos por conta do uso de celular em sala de aula.

Eu sei que o uso de celular em sala de aula é proibido, mas eu acho que eu costumo dosar, eu acho que eu sou um professor que eu não costumo me incomodar porque o aluno tá usando celular em sala de aula, desde que seja num horário adequado, desde que eu não esteja aplicando algum conteúdo e porque eu também geralmente peço para eles fazerem algo assim relacionado com uso de tecnologias, às vezes, eu to sempre mandando atividades para eles no Google sala de aula, eles respondem ali mesmo, isso também faz com que a gente economize folha e até mesmo tempo na hora da correção.

Porque a gente coloca ali as respostas no formulário e já sai na hora ali as notas deles. Até mesmo isso facilita a nossa vida enquanto professor, porque a gente não perde tempo, não precisa estar carregando aquele monte de folhas para cima e para baixo, só colocar ali quando a gente faz um formulário, a gente coloca ali a resposta e a nota do aluno, e até mesmo hoje com esses avanços de tecnologia é possível também tu bloquear, e impedir que os alunos acessem uma outra aba quando eles estão fazendo atividade, fazendo com que isso, eles não colem, não acessem uma outra aba do Google para pesquisar tal resposta para poder preencher ali o formulário. Então, eu vejo que as tecnologias elas estão aí né, elas estão aí para nos ajudar, elas estão aí para a gente se beneficiar e eu acho que é um pouco disso a minha tecnobiografia.