

LINGUAGEM, TECNOLOGIA E ENSINO: QUAL É O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR FRENTE ÀS MUDANÇAS CONTEMPORÂNEAS?

LANGUAGE, TECHNOLOGY AND TEACHING: WHAT IS THE ROLE OF THE SCHOOL AND THE TEACHER IN THE FACE OF CONTEMPORARY CHANGES?

LENGUAJE, TECNOLOGÍA Y ENSEÑANZA: ¿CUÁL ES EL PAPEL DE LA ESCUELA Y DEL DOCENTE ANTE LOS CAMBIOS CONTEMPORÂNEOS?

Adson Luan Duarte Vilasboas Seba
adson.seba@unemat.br

Doutorando em Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Lucilene Greice Botelho Magalhães
lucilene.greice@unemat.br

Mestranda em Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Solange Aparecida Benacchio
solange.benacchio@unemat.br

Mestranda em Linguística pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

José do Carmo da Silva
silva.jose@unemat.br

Discente do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

RESUMO

Este ensaio teórico se inscreve na área da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e faz diálogos transdisciplinares com a Educação. Sendo assim, buscou-se refletir sobre a tríade linguagem, tecnologia e ensino, com vistas a compreender qual é o papel da escola e do professor de línguas diante desse liame. Trata-se de um estudo dedutivo-bibliográfico, de abordagem qualitativa, que se fundamentou teoricamente em estudiosos que investigam a linguagem

on-line, como Barton e Lee (2015), Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Coscarelli (2016). Além disso, reconhece a multimodalidade textual advogada por Zacharias (2016) e Ribeiro (2021) e concebe a língua enquanto dialógica, a partir das reflexões de Volóchinov (2018) e Bakhtin (2006;2008). Por fim, se atenta ao conceito de “Cultura Digital” difundido na Base Nacional Comum Curricular. A reflexão sobre a tríade destacou vários aspectos que merecem atenção, como: i) a urgência de formação inicial e continuada dos professores; ii) desenvolvimento de habilidades de letramentos digitais na comunidade escolar; iii) a pandemia acelerou a adesão das tecnologias digitais nas práticas de ensino; vi) o governo brasileiro precisa criar políticas públicas eficazes para o uso das TDICs, entre outros fatores discorridos ao longo do texto.

Palavras-chave: Linguagem tecnologia e ensino. Letramentos digitais. Pandemia da Covid-19.

ABSTRACT

This theoretical essay falls within the area of Applied Linguistics to language teaching and engages in transdisciplinary dialogues with Education. Thus, it aimed to reflect on the triad of language, technology, and teaching, in order to understand the role of schools and language teachers in this connection. It is a deductive-bibliographical study, with a qualitative approach, theoretically based on researchers who investigate online language, such as Barton and Lee (2015), Dudeney, Hockly, and Pegrum (2016), Coscarelli (2016). In addition, it recognizes the textual multimodality advocated by Zacharias (2016) and Ribeiro (2021) and conceives the language as dialogic, based on the reflections of Volóchinov (2018) and Bakhtin (2006;2008). Finally, it pays attention to the concept of "Digital Culture" disseminated in the National Common Curricular Base. The reflection on the triad highlighted several aspects that deserve attention, such as: i) the urgency of initial and continuing teacher training; ii) development of digital literacy skills in the school community; iii) the pandemic accelerated the adoption of digital technologies in teaching practices; iv) the Brazilian government needs to create effective public policies for the use of ICTs, among other factors discussed throughout the text.

Keywords: Language technology and teaching; digital literacies; Covid-19 pandemic

RESUMEN

Este ensayo teórico se inscribe en el área de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas y realiza diálogos transdisciplinarios con la Educación. Por

lo tanto, se buscó reflexionar sobre la tríada lenguaje, tecnología y enseñanza, con el objetivo de comprender cuál es el papel de la escuela y del profesor de lenguas frente a este vínculo. Se trata de un estudio deductivo-bibliográfico, de enfoque cualitativo, que se fundamentó teóricamente en estudiosos que investigan el lenguaje en línea, como Barton y Lee (2015), Dudeney, Hockly y Pegrum (2016), Coscarelli (2016). Además, se reconoce la multimodalidad textual abogada por Zacharias (2016) y Ribeiro (2021) y se concibe el lenguaje como dialógico, a partir de las reflexiones de Volóchinov (2018) y Bakhtin (2006; 2008). Por último, se presta atención al concepto de "Cultura Digital" difundido en la Base Nacional Común Curricular. La reflexión sobre la tríada destacó varios aspectos que merecen atención, como: i) la urgencia de formación inicial y continua de los profesores; ii) el desarrollo de habilidades de alfabetización digital en la comunidad escolar; iii) la pandemia aceleró la adopción de tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza; iv) el gobierno brasileño necesita crear políticas públicas efectivas para el uso de las TIC, entre otros factores discutidos a lo largo del texto.

Palabras clave: Lenguaje, tecnología y enseñanza. Alfabetizaciones digitales. Pandemia de COVID-19.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 instaurou um cenário de grande incerteza devido às mudanças instituídas nas práticas sociais e de linguagem, as quais precisaram se adaptar aos contextos digitais. Nesse sentido, além do êxodo para as plataformas *on-line*, destacamos o surgimento e a apropriação de novos termos na Língua Portuguesa relacionados à pandemia e ao mundo digital, como “*lockdown*”, “*distanciamento social*”, “*teletrabalho*”, entre outras palavras.

Essas considerações iniciais validam a plausibilidade de se discutir a relação entre linguagem, tecnologia e ensino, tendo em vista que as escolas foram afetadas pelo uso massivo e coagido das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), e precisaram se reinventar para incluí-las no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a educação brasileira sofreu um “efeito bola de neve” visto que, antes da pandemia, a inserção das TDICs nas práticas de ensino-aprendizagem já era desafiadora por conta da ineficiência de políticas

públicas pró-tecnologias. Desse modo, a oferta do Ensino Híbrido e Ensino Remoto Emergencial (ERE) intensificou as dificuldades existentes.

Apesar da extensa produção existente sobre linguagem, tecnologia e ensino, a pandemia da Covid-19 provocou os educadores a reverem essa tríade, visto que evidenciou:

Desafios sociopolíticos importantes ao Brasil ao instituir uma relação entre conexão e isolamento, mostrando dependência das redes e das tecnologias de comunicação e informação, a precariedade da infraestrutura de acesso à habitação, e a desigualdade no acesso e no consumo dessas tecnologias. (LEMOS, 2021, p.19).

Nessa perspectiva, vários estudos complementares à inquietação de Lemos (2021) foram desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada e da Educação, como pesquisas sobre o papel do professor de línguas no Ensino Híbrido e Remoto, propostas por Oliveira *et al.* (2022), Ludovico, Nunes e Barcellos (2021), Santos (2021), Seba e Marques (2021), Seba (2022). Além disso, estudos tais como os de Minayo, Silva e Alves (2022) e Scramingnon e Souza (2020), trouxeram à tona os obstáculos enfrentados pelos professores no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Nessa senda, a pandemia materializou o que Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) especularam a respeito da imprevisibilidade das sociedades e, conseqüentemente, o futuro da educação, pois, conforme os autores, as instituições de ensino têm preparado alunos para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas incertos, dado que não sabemos quais novos postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos surgirão.

Nessa via, a imprevisibilidade mencionada pelos autores é alimentada pelas mudanças relacionadas à hibridização da sociedade e dos sujeitos, os quais tem seus corpos e práticas sociais (re) significados pelas TDICs. Frente a

essa realidade, é conveniente canalizar as palavras de Zacharias (2016, p.17), quando diz que “ser letrado hoje, não é garantia de ser letrado amanhã”.

A partir desse ponto de vista e das nossas experiências enquanto professores de línguas, observamos que a oferta do Ensino Híbrido e do ERE escancarou as fragilidades das escolas, dos alunos e dos professores que precisaram desenvolver novas habilidades de letramentos, como os digitais, para lidar com as demandas da sociedade contemporânea.

Nessa direção, buscamos, assim como Oliveira e Porto (2016, p.13), ponderar “a importância dos objetos técnicos na construção das relações sociais, principalmente, as efetivadas dentro da sala de aula em contextos educativos”. Além disso, pretendemos apontar algumas lacunas que ainda existem para a efetivação de práticas de ensino mediadas pelas TDICs.

Dadas essas considerações, esta pesquisa foi conduzida a partir do método dedutivo-bibliográfico em razão deste ser um estudo teórico. Portanto, partiu-se da observação de uma situação geral “a influência das tecnologias digitais nas práticas sociais e de linguagem”, para, então, analisar elementos particulares encontrados nesse contexto geral (FONTELLE, 2017), isto é, a relação entre “linguagem, tecnologias e ensino”.

Sendo assim, este estudo dedutivo-bibliográfico buscou em livros e artigos, desvendar os relacionamentos entre conceitos e ideias construídas no campo da Educação e Linguística Aplicada ao ensino de línguas e, assim, cumprir o objetivo desta investigação, que é compreender qual é o papel da escola e do professor de línguas diante das tecnologias digitais no mundo contemporâneo. Portanto, trata-se, também, de um estudo exploratório, pois procurou esclarecer e construir ideias a partir de uma visão panorâmica do fenômeno investigado (GONSALVES, 2003; PAIVA, 2019).

A discussão se fundamentou em teóricos que dialogam sobre o papel social das tecnologias digitais, como Coscarelli (2016), Barton e Lee (2015), Novelli (1997). Além disso, pautou-se em estudiosos dos letramentos digitais,

como Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), Buzato (2006). Aderiu a concepção dialógica e interacionista da língua (gem), a partir das contribuições de Kramersch (2020), Volóchinov, (2018), Bakhtin (2006, 2008), Vigotsky (1991) e canalizou as discussões sobre tecnologias e ensino, propostas por Oliveira e Porto (2016), Ribeiro (2021, 2016), Paiva (2020), Silva e Seba (2020), Seba e Costa (2022), Silva, Fernandes e Silva (2017) Mattar (2017), Zacharias (2016) Horn e Staker, (2015), Moran (2011), Kress (2001).

AS IMPLICAÇÕES DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS PRÁTICAS SOCIAIS E DE LINGUAGEM

Conforme Coscarelli (2016), as TDICs estão presentes em todas as camadas sociais, sendo elas responsáveis por novas formas de comunicação, disseminação de saberes e produção de significados. Nesse sentido, cada vez mais é aceito “[...]o fato que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem são transformados pelas tecnologias digitais.” (BARTON; LEE, 2015, p.11-12).

Nessa ótica, a linguagem tem um papel fundamental nessas mudanças contemporâneas que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos (BARTON; LEE, 2015). Sendo assim, assumimos, neste ensaio, a concepção dialógica da linguagem, pois, acreditamos assim como Bakhtin que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

A interação verbal, qual Bakhtin se refere no excerto, ocorre no seio da sociedade e, por conta disso, é afetada pelas mudanças calhadas nesse espaço, sejam elas tecnológicas ou não. Logo, a língua reflete a história, a cultura, as crenças, os artefatos e a ideologia de um povo. Com o advento das TDICs, surgiram novos gêneros próprios dessa era tecnológica, como os vídeos da rede social *Tik Tok*, que possuem conteúdo temático, estilo e construção composicional específicas, por exemplo: os gestos, as danças, o limite do tempo, as *hashtags*, etc. Nessa direção, Bakhtin (2008) teoriza que:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível [...]. Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua ingenuidade. (BAKHTIN, 2008, p.340).

Com base na expressão de Bakhtin, podemos inferir que a relação entre linguagem e tecnologia tem o potencial de gerar novas formas de comunicação, as quais são criadas conforme as necessidades comunicativas da sociedade. Sobre isso, Barton e Lee (2015, p.13) asseveram que a “combinação entre diferentes áreas da vida contribui para transformações em nossas práticas e paisagens comunicativas”.

De modo complementar, outros impactos significativos nas práticas sociais e de linguagem podem ser observados, como o aumento da diversidade linguística fomentada pela ruptura de fronteiras espaciais na internet. Há, também, o surgimento de novas formas de alfabetizar e letrar, visto que o mundo contemporâneo exige das pessoas habilidades, como navegar na *web*, criar conteúdo, avaliar informações, etc. Por fim, verificamos transformações na cultura de muitas sociedades, pois as formas de arte, entretenimento, política e religião são afetadas de maneira colossal pelas TDICs.

Em função disso, o professor de línguas não pode negligenciar esses eventos, sendo preciso sempre se atualizar para acompanhar a volatilidade desses recursos que podem se tornar obsoletos rapidamente. Sob essas circunstâncias, Barton e Lee (2015, p.20) apregoam que “as novas tecnologias não são mais novas: e-mail e mensagens instantâneas são referidas como mídias velhas, quando comparados com sites da web 2.0”. Considerando esse contexto, é relevante ressaltar uma tecnologia que tem recebido grande atenção, constituindo-se objeto de debates acadêmicos: o *Chat Generative Pre-Trained Transformer* (Chat GPT).¹,

Essa é uma ferramenta baseada em algoritmos de inteligência artificial que tem a capacidade de fornecer respostas precisas para perguntas, utilizando informações obtidas na internet. No entanto, mesmo com as vantagens oferecidas, é importante que professores e alunos analisem e usem essas ferramentas com cuidado.

Segundo Lemos (2021), a Cultura Digital tem sua base na cultura dos algoritmos. As escolhas que fazemos no ambiente virtual são influenciadas por esses códigos que sugerem ações com base em nossas reações e histórico recente de decisões, tornando nossas escolhas menos autônomas e vigiadas. Além disso, o autor destaca que os algoritmos são sustentados por enviesamentos, que podem induzir e reforçar preconceitos e estereótipos.

Considerando este cenário, a utilização adequada de ferramentas como esta para fins pedagógicos exige que o professor de línguas as manipule com um olhar crítico e reflexivo, como apontado por Schön (1983). Em outras palavras, um professor crítico e reflexivo não se limita a discutir os problemas dentro do ambiente escolar, mas também questiona o seu papel no contexto educacional, social e político (BELTRÃO, 2013).

¹ Para acessar a ferramenta, acesse o link: <https://openai.com/blog/chatgpt/>

O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUAS FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Segundo Barton e Lee (2015), muitos estudos linguísticos foram embasados em teorias e metodologias que, atualmente, parecem um tanto forçados devido aos avanços significativos das TDICs na sociedade. Sendo assim, não apenas as pesquisas, como as práticas de ensino precisaram ser (re) significadas. Sobre isso, Zacharias (2016) destaca que o surgimento das mídias contemporâneas, como as redes sociais, resultou em mudanças no processo de criação e recepção de textos, uma vez que exploram características como multimodalidade, hipertextualidade e interatividade.

Considerando essa discussão, é importante ressaltar que o professor de línguas ensina a partir do texto, que, como afirma Ribeiro (2021), torna-se mutante e mutável com a passagem do tempo e o avanço das tecnologias. Conforme ressaltado pela autora, os textos estão cada vez mais multimodais e isso se dá devido à intersecção entre a língua e às novas formas comunicativas propiciadas pelas tecnologias digitais. Por serem multimodais, esses textos são multicamadas, por isso “é importante termos sempre em mente que camadas de produção estão envolvidas na produção textual: verbo, imagem, projeto gráfico, diagramação, *template*, etc”. (RIBEIRO, 2021, p.12).

Essas novas formas multisemióticas e multimodais se complexificam a medida em que a língua, conforme Kramsch (2020), tem o poder de significar, categorizar, interpretar, construir sentidos e manipular. Para a autora, a língua é viva e coletiva, materializando-se a partir das práticas sociais por meio de enunciados concretos de várias esferas da comunicação. Nessa ótica, ao levar em consideração a relação entre linguagem, tecnologias e ensino, cabe ao professor ensinar a língua como prática social e fazer com que os discentes construam sentidos por meio da interação entre sujeitos, símbolos e artefatos culturais, como as tecnologias digitais.

Essa percepção é possível, pois, concebemos, aqui, a língua na instância da interação, da dialética, isto é, apresentada como atividade social. (VOLÓCHINOV, 2018). A partir dessa perspectiva, a relação entre linguagem, tecnologias e ensino é compreendida como parte integrante da sociedade. Ou seja, a língua é vista como um instrumento usado por um sujeito em relação a outro, e a tecnologia é considerada um fator que interfere nessa interação. Assim, é possível perceber a influência das tecnologias na prática pedagógica, visto que elas afetam a forma como a língua é usada e ensinada.

Portanto, é papel do professor ensinar aos alunos a língua em sua totalidade concreta e viva e elucidar que cada contexto de sua utilização constrói enunciados relativamente estáveis, isto é, gêneros do discurso, como os gêneros da esfera digital. Uma condição fundamental para que o professor de línguas possa se adequar às necessidades tecnológicas e comunicativas da sociedade atual, é receber o apoio de outros atores do processo de ensino-aprendizagem, tais como políticas públicas que visem à formação de professores para o uso das tecnologias digitais.

No entanto, é importante salientar que essa discussão não é recente. Segundo Ribeiro (2016), as reflexões sobre o papel do professor de línguas em relação às tecnologias digitais têm sido desenvolvidas há mais de duas décadas. Nessa seara, vários estudos foram realizados com vistas a entender as implicações desses objetos técnicos no ambiente escolar a partir de diversos prismas, como é o caso dos estudos desenvolvidos sob a égide da Teoria Ator-rede, vertente teórica difundida por Bruno Latour e colaboradores, os quais advogam o mesmo *status* e atenção para os atores humanos (os sujeitos) e não humanos (as coisas).

Seguindo essa perspectiva, os objetos possuem capacidade de ação, isto é, eles são capazes de induzir outros agentes a fazerem coisas (LATOUR, 2012). Em outras palavras, essa visão sugere que as tecnologias não são apenas ferramentas passivas, controladas e subordinadas pelos seres humanos, pois,

devido aos seus agenciamentos, podem alterar as dinâmicas coletivas. Na área da educação, obras como as de Oliveira e Porto (2016) e Coutinho e Viana (2016) são importantes para se compreender melhor a influência das coisas e objetos nas práticas de ensino e aprendizagem.

Desse modo, cabe, aqui, frisar as palavras de Oliveira e Porto (2016, p.20), quando dizem que as práticas de ensino e aprendizagem são caracterizadas como um processo híbrido, visto que “se configura a partir da associação entre humanos e não humanos (sujeito e objeto). Sem essa associação, não existiria efetivamente a Educação, já que ela é uma simbiose de sujeitos e materialidades”.

Uma obra recente que reflete sobre o papel das novas tecnologias nas práticas de ensino de línguas é o livro “Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada”, organizado por Leffa *et al.* (2020) durante o apogeu da pandemia da Covid-19. Um dos textos dessa obra que dialogam com os objetivos dessa reflexão é o de Silva, Silva e Seba (2020), pois, conforme os autores, a pandemia incidiu e acelerou a incorporação de várias tecnologias, sobretudo, os *smartphones* nas práticas educacionais pós-pandemia.

Para os pesquisadores, os laboratórios de informática enquanto espaços institucionais de práticas de ensino e aprendizagem configuram-se antiquados à medida em que novos recursos, como os celulares, surgem. Além disso, os pesquisadores acrescentam que essa espacialidade tem sido adjetivada como: inexistente, sucateada, impossível, etc., nas vozes dos educadores.

Portanto, Silva, Silva e Seba (2020) reforçam a plausibilidade dos *smartphones* que, na mão dos alunos e professores, incorpora funções que vão além da sala de aula e do laboratório de informática, efeito comprovado na oferta do Ensino Híbrido e do ERE. De maneira análoga, a terceira edição do Painel TIC Covid-19, do Comitê Gestor da Internet no Brasil diagnosticou que, durante a pandemia, o celular foi o dispositivo mais utilizado tanto por estudantes quanto

por trabalhadores. Entretanto, apesar dos resultados exitosos, infelizmente, sabemos que a adesão total desses recursos ainda não ocorreu em todas as escolas brasileiras por fatores que extrapolam os limites da força de vontade do professor.

Entretanto, quando houver as condições sociotécnicas adequadas para o uso das TDICs pelo professor de línguas, recomendamos que a prática pedagógica seja baseada nas proposições de Zacharias (2016, p.24), quando diz que não é bastante prover as salas de aula com recursos tecnológicos variados, “mas repensar os ambientes de aprendizagem para que eles levem em conta novas formas de organizar os saberes e lidar com textos de diferentes mídias.”

Em outras palavras, é preciso que tanto os professores, como os gestores e alunos tenham desenvolvido habilidades de letramentos digitais, que são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito dos canais de comunicação digital.” (DUDENEY; HOCLY; PEGRUM, 2016, p.17).

De maneira análoga, Buzato (2006) define os letramentos digitais enquanto um complexo de conhecimentos que permitem os sujeitos participarem de práticas letradas sustentadas pelas tecnologias digitais. Dessa forma, os letramentos digitais são práticas sociais híbridas que vão muito além do computador e da internet. Nessa perspectiva, “para nosso ensino de língua permanecer relevante, nossas aulas têm de abarcar ampla gama de letramentos, que vão além do letramento impresso tradicional.” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p.19). Assim como os autores, acreditamos que “ensinar língua exclusivamente pelo letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras.” (DUDENEY; HOCLY; PEGRUM, 2016, p.19).

Nesse contexto, Ribeiro (2016) aponta reflexões e ações importantes que o professor deve ter para trabalhar com as tecnologias digitais, como: vontade

de aprender, ser usuário, saber relacionar os objetivos e o conteúdo, experimentar, auto avaliar, ter gestão de tempo e trabalho, etc. Com relação a isso, buscamos subsídio também nos estudos de Kress (2001), pois, conforme o autor, o professor e a escola terão que aderir às novas tecnologias não por questões políticas, mas por razões semióticas, uma vez que ensinar, aprender, ler, produzir textos, hoje, são "experiências diversas daquelas de tempos atrás. A razão mais evidente que pode sustentar essa afirmação diz respeito aos recursos tecnológicos que dispomos contemporaneamente." (RIBEIRO, 2021, p,13).

Isso se dá, pois, as tecnologias digitais oferecem às pessoas “recursos semióticos disponíveis para construir sentido e afirmar suas relações com os significados expressos”. Com isso, “novas relações de linguagem e imagem estão se desenvolvendo.” (BARTON; LEE, 2015, p.33). Frente a essa realidade, acreditamos que os professores, na medida do possível, precisam buscar novas formas de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades necessárias para serem leitores e produtores de diversos gêneros que surgem devido ao imbricamento entre linguagem, tecnologia e sociedade.

Em outros termos, é necessário incluir uma pedagogia que reconheça o universo multimidiático e multisemiótico marcado pelos ambientes digitais, uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso (ZACHARIAS, 2016). Por esse prisma, é importante ter presente que, ao pensar nas aulas de linguagem, outros letramentos associam-se aos letramentos digitais, como: letramento linguístico, letramento literário, científico, etc. (SEBA, 2022, p.52).

Se o professor de línguas não dispor de recursos e infraestrutura para promover atividades com tecnologias digitais na escola, ainda assim, há algumas alternativas que podem ser consideradas. A primeira delas é “aproveitar os recursos disponíveis”. Mesmo que a escola não tenha laboratórios e computadores, é possível utilizar outras ferramentas como os celulares dos alunos, caixa de som, projetores portáteis, televisão, etc.

Uma alternativa menos comum é "pedir ajuda a outras áreas da escola": às vezes, setores como a biblioteca, dispõem de equipamentos que podem ser utilizados. Além disso, o professor pode solicitar à coordenação ou à direção da escola auxílio para conseguir recursos ou emprestar o espaço de outras instituições tecnologicamente equipadas. Adicionalmente, é possível solicitar aos alunos a "utilização de ferramentas gratuitas em suas casas ou nos locais que costumam acessar à internet". Há muitas opções pedagógicas, como jogos educativos, exercícios *online*, plataformas de ensino a distância e aplicativos para celulares.

Por fim, mas não menos importante, o "arroz com feijão" também é eficaz, portanto, é preciso sempre considerar a "criação de atividades com recursos analógicos", pois, mesmo sem o uso da tecnologia digital na sala de aula, é possível criar atividades que estimulem o aprendizado dos alunos. O professor pode usar materiais didáticos tradicionais para desenvolver as habilidades linguísticas, como livros, revistas, jornais, cartazes, jogos de tabuleiro, cantigas, etc.

A ESCOLA E SEU PAPEL FRENTE ÀS TDICS

Como visualizado nas seções anteriores, é inegável que as tecnologias digitais afetaram questões sociais, culturais e educacionais. Entretanto, é indiscutível, também, que há um certo fetichismo em volta do papel que as TDICs desempenham na escola. Não raro, esses recursos têm sido concebidos como "soluções mágicas" para todos os problemas relacionados à educação. Isso é um simulacro.

Embora tenhamos uma visão positiva em relação a esses recursos, sabemos que o seu uso não é condicionado apenas à disposição dos professores, gestores e da instituição escolar. Desse modo, mesmo sendo

favoráveis e entusiastas em relação a essa temática, não utilizamos esse entusiasmo de maneira excessiva ao discutir a relação entre linguagem, tecnologia e ensino.

Por essa razão, destacamos uma lacuna presente nessa tríade: a falta de políticas públicas efetivas para o uso das tecnologias digitais. Por esse viés, é necessário que essas políticas públicas sejam alinhadas às realidades plurais de cada contexto escolar, para que, assim, subsidiem a oferta de atividades para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao letramento digital.

Dentre as políticas para o uso das TDICs na escola, destacam-se várias propostas, como o Programa Nacional de informática da Educação (PRONINFE), criado em 1989, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), lançado em 1997, o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA), em 2010, o Programa Educação Conectada, em 2017, entre outros. Essas políticas, apesar de exibirem resultados parcialmente exitosos, nunca foram simétricas e efetivas em todas as esferas da educação brasileira, como é o caso, por exemplo, da Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação Prisional, e das escolas que atendem aos bairros periféricos

Além desses programas, há iniciativas particulares, estaduais e municipais que buscam potencializar o uso de tecnologias digitais na educação. No entanto, é oportuno destacar que a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura e à formação de professores. Nessa ótica, torna-se importante salientar que o “Ensino Pandêmico” (PAIVA, 2020), redescobriu essa ferida. Diante disso, alguns estudos recentes apontaram falhas na promoção de uma “Cultura Digital” (BRASIL, 2018) nas escolas.

Scherer e Brito (2020) destacaram o sucateamento da infraestrutura tecnológica básica para o desenvolvimento de atividades mediadas por tecnologias digitais. As autoras afirmam que quando há internet na escola, ela é

insatisfatória. Além disso, muitas vezes, não há rede *wi-fi* e os computadores disponíveis nos laboratórios de informática — quando há — estão sucateados.

Esse mesmo entendimento é reforçado na pesquisa de Seba e Silva (2022), quando investigaram as práticas de ensino de Língua Inglesa mediadas por tecnologias digitais em uma escola do campo no sudoeste de Mato Grosso. Os autores verificaram a inexistência de computadores, *laptops* e conexão à internet disponíveis aos alunos. Por conta disso, a instituição não promovia atividades que envolviam o desenvolvimento de letramentos digitais. Por outro lado, os pesquisadores identificaram que mesmo a escola não dispoendo desses recursos, fora dela, a Cultura Digital era vivenciada pelos discentes em suas chácaras, sítios e fazendas a partir de seus *smartphones*. Ou seja, os alunos mesmo em contexto campesino não dependiam da escola para estarem conectados.

Não obstante, Gaydeczka e Karwoski (2015) observaram que, embora existam problemas de ordem técnica e pedagógica, a inserção das tecnologias na escola acontece de forma direta ou indireta. Os autores também mencionaram problemas relacionados à infraestrutura tecnológica irrisória, porém, acrescentam outro agravante: a falta de formação dos professores para o uso efetivo das tecnologias.

Como se pode perceber, há vários fatores envolvidos nesse processo de ordem dinâmica e complexa, orquestrado por múltiplos agentes que compõem a rede de ensino-aprendizagem. Sendo assim, não se pode culpar apenas o professor por não utilizar tecnologias em suas aulas, pois o uso desses recursos é uma opção pedagógica que pode ser considerada ou não por ele, dependendo da conjuntura sociotécnica da sua realidade de ensino.

Tampouco se pode culpar a escola, visto que, na maioria das vezes, ela não dispõe de recursos financeiros adequados para investir em tecnologia. Frente a isso, é preciso destacar a irresponsabilidade das autoridades locais e

do governo por não fornecerem recursos suficientes para as demandas educacionais brasileiras.

Independentemente do papel da escola frente às TDICs, é importante destacar que a tecnologia não é a única ferramenta para melhorar a educação. Há outras metodologias e práticas pedagógicas que podem ser adotadas para melhorar o aprendizado dos alunos, mesmo sem recursos tecnológicos digitais.

Nesse sentido, é necessária uma mudança de paradigma para a construção de uma nova escola que não dependa exclusivamente da prestatividade do professor e que não seja afetada pelo fetichismo em torno do uso das TDICs. Entretanto, tal mudança necessita de investimentos e políticas públicas para a criação de um ecossistema educacional alinhado às reais demandas sociotécnicas dos alunos e professores.

Só assim, a escola poderá acompanhar as mudanças hodiernas vivenciadas em uma sociedade, que “[...]aprende de novas maneiras, por novos caminhos, com novos participantes (atores), de forma contínua”. (MORAN, 2011, p. 11). O autor acrescenta que “[...] a educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar a todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões”. (MORAN, 2011, p. 11).

Com base nesses argumentos, é relevante destacar as reflexões de Novelli (1997) sobre o ambiente da sala de aula. O autor defende que, com a popularização das tecnologias digitais, as práticas educativas não estão mais restritas aos espaços físicos convencionais da escola, como salas de aula, auditórios, laboratórios etc. Ou seja, a sala de aula não se limita mais ao espaço físico da escola, podendo ser levada a lugares diversos, já que suas atividades essenciais ultrapassaram as barreiras físicas (NOVELLI, 1997), principalmente, no contexto do Ensino Híbrido e do ERE — ainda que de maneira desigual e deficitária.

Em razão disso, Silva, Fernandes e Silva (2017, p.7) acrescentam que com o advento das tecnologias digitais, principalmente, dos dispositivos móveis como os *smartphones*, “[...]os deslocamentos possíveis da sala de aula para outros lugares, ganham novos significados e dimensões espaciais.” Os autores advogam que, para além dos espaços físicos (off-line), a sala de aula, logo, a escola, pode ser também compreendida no âmbito do ciberespaço, isto é, nos contextos digitais das plataformas de redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagens sites, etc. Em outros termos, “a sala de aula, por ser um espaço que se constrói e significa na relação com o ensino e a aprendizagem, permite que ela se instaure em qualquer outro espaço físico da escola.” (SILVA, FERNANDES, SILVA, 2017, p.7).

A partir dessas reflexões, podemos citar o contexto da pandemia em que plataformas de videoconferência como *Google Meet*, *Zoom*, *Microsoft Teams*, antes utilizadas para comunicações em geral, foram adaptadas e passaram a funcionar como espaços de práticas de ensino e aprendizagem síncrono. Nessa empreitada, aplicativos de mensagens, como *WhatsApp* e *Telegram* se tornaram uma versão *low tech* para as aulas assíncronas, quando os ambientes virtuais de aprendizagem institucionais não eram compatíveis com as realidades sociotécnicas dos alunos. Além disso, redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *Tik Tok* foram invadidas por professores que se transformaram em verdadeiros “edutubers”². (SEBA; COSTA, 2022).

Antes da pandemia da Covid-19, Coscarelli (2016) pontuou que eram tímidas as práticas de ensino que exploravam os ambientes digitais. No entanto, devido à necessidade de adaptação ao ensino híbrido e remoto, percebemos que, apesar dos prejuízos causados pela pandemia, houve uma aceleração na adoção das tecnologias digitais pelos profissionais da educação. Além disso, a

² Professores *youtubers* – já chamados de *edutubers* – fazem sucesso aproveitando-se justamente do que os jovens sentem falta na educação formal: agilidade, linguagem fácil e próxima dos adolescentes, estratégias para entreter o aluno. Nas redes sociais, os professores são tratados como estrelas e têm até fã-clubes. (FLUXODEINFORMAÇÃO, 2020, *on-line*).

pandemia também "forçou" esses profissionais a desenvolver novas práticas multiletradas para lidar com as exigências do "Ensino Pandêmico".

Mesmo que ainda não esteja tão bem equipada tecnologicamente, a escola se configura como uma das instituições responsáveis por preparar os alunos para lidar com as novas práticas comunicativas e propiciar o acesso aos novos modos de ler e escrever desencadeados pelos recursos tecnológicos. Com relação a isso, Ribeiro (2021, p.15) assegura que é importante que a escola assuma a sistematização da teoria e do estudo sobre o protagonismo e as novas formas de interação multimidiáticas e multimodais. Nessa perspectiva, a formação continuada do professor é imprescindível e a escola deve aderir às práticas sociais oriundas da Cultura Digital que ocorre de maneira efervescente fora dela.

Dadas essas considerações, é relevante frisar que as novas pedagogias devem promover “habilidades próprias do século XXI, tais como: criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade[...]” (DUDENEY; HOCKLY, PEGRUM, 2016, p.17). Do nosso ponto de vista, as tecnologias digitais na escola podem ser vistas como uma maneira de combater as práticas tradicionais de ensino, também conhecidas como educação bancária, nos termos freireanos. Essas práticas enfatizam o papel da escola, especialmente do professor, e colocam os alunos em uma posição passiva, mecânica e voltada para o conteúdo, como se fossem "recipiente vazios" que devem ser preenchidos com o conhecimento do educador.

Em contrapartida, Mattar (2017) recomenda que as escolas trabalhem com metodologias ativas, convidando os alunos a abandonarem a posição passiva e participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, a partir de novos papéis ocupados por eles, como: decisor, criador, jogador, pesquisador, professor. Por esse prisma, o discente, passa ocupar diversos papéis importantes para sua aprendizagem, como o de protagonista e

responsável pela sua aprendizagem. Ademais, é pertinente sublinhar que as tecnologias propiciam diferentes metodologias para que esses efeitos sejam alcançados, como: o *blended learning*, sala de aula invertida, pesquisa, entre outras (MATTAR, 2017).

O *Blended learning* ou Ensino Híbrido, por exemplo, é uma proposição metodológica que faz com que o aluno aprenda, pelo menos em parte, a partir de aprendizagem *on-line* em um ambiente virtual de aprendizagem, de maneira autônoma, trilhando seus próprios caminhos e estabelecendo seu ritmo de aprendizagem (HORN; STAKER, 2015). É pertinente destacar nessa discussão que “atividades *on-line* possibilitam que o ensino seja personalizado de maneira que no presencial seria impossível, aumentando a flexibilidade e a conveniência para os alunos.” (MATTAR, 2017, p.27).

Frente a essas reflexões, acreditamos que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social (indivíduos, suportes e o meio). Portanto, a aprendizagem é uma experiência social mediada pela utilização de signos e instrumentos, como as tecnologias digitais (VIGOTSKY, 1991). Por esse viés, defendemos que a aprendizagem é construída pela interação entre linguagem, ação, meio e indivíduos.

Portanto, a tríade “linguagem, tecnologia e ensino” ao nosso ver, não pode ser visualizada de maneira isolada e fragmentada, mas em uma perspectiva de complementação, isto é, cada elemento suprindo as lacunas do outro. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que há uma Cultura Digital na vida dos alunos e convida os professores a aderirem uma pedagogia dos multiletramentos para se adequarem às necessidades reais dos seus educandos. Nessa perspectiva, os alunos devem:

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, p. 9, 2018).

Como se pode verificar no excerto, a BNCC reconhece que nossos alunos estão cada vez mais conectados, assistem e ouvem músicas em plataformas de *streaming*, salvam arquivos, produzem e compartilham seus próprios conteúdos, etc. Sendo assim, por haver um respaldo institucional que orienta os professores aderirem às tecnologias em suas aulas, acreditamos que a tendência seja que tríade “linguagem, tecnologia e ensino”, cada vez mais, se faça presente nas práticas de ensino contemporâneas, principalmente, após as experiências advindas do Ensino Pandêmico. Entretanto, a escola e os professores precisam ter as condições sociomateriais necessárias e o amparo de políticas públicas satisfatórias para contemplar a Cultura Digital vivenciada pelos alunos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo teve como objetivo compreender qual é o papel da escola e do professor de línguas diante das tecnologias digitais no mundo contemporâneo. Diante disso, tecemos reflexões pontuais sobre a influência desses recursos nas práticas sociais e de linguagem que incidem, também, sob o professor e a escola.

Em primeiro lugar, diagnosticamos que as TDICs têm impactado significativamente as práticas sociais e de linguagem no geral. Algumas das implicações verificadas incluem o “rompimento de fronteiras comunicativas”, visto que as tecnologias digitais tornaram possível a comunicação instantânea e global entre pessoas. Além disso, esses suportes democratizaram o “acesso à informação”, pois, hoje, é mais fácil para as pessoas encontrarem uma ampla gama de fontes, incluindo notícias, pesquisas, educação e entretenimento.

Além disso, surgiram em decorrência do uso das TDICs “novos gêneros discursivos”, por conta das inúmeras formas de expressão e criatividade

fornecida aos usuários. Nessa mesma direção, é pertinente mencionar as “mudanças no uso da linguagem”, dado que as tecnologias digitais afetaram as formas como as pessoas se comunicam e escrevem, com a introdução de novas palavras, abreviações, *emojis*, figurinhas e caracteres.

Ainda no seio social, as TDICs promoveram “novas formas de interação”, como jogos *on-line*, comunidades virtuais e redes sociais. Essas interações podem ter um impacto significativo nas relações coletivas, como a forma que as pessoas se comunicam e interagem entre si. Além disso, destacamos, também, o “acesso a recursos educacionais”, visto que as TDICs democratizaram o acesso à educação, por meio de cursos online e bibliotecas digitais. Em síntese, as tecnologias digitais estão transformando a forma como as pessoas se comunicam, trabalham, aprendem e interagem socialmente.

Em seguida, verificamos que o papel do professor de línguas frente às tecnologias digitais é cada vez mais importante e desafiador. Sendo assim, listamos algumas das principais funções que esse profissional deve desempenhar em relação às TDICs. A primeira delas é a “capacitação tecnológica”, visto que o professor deve estar familiarizado com as tecnologias digitais e ser capaz de usá-las de forma eficaz para o ensino de línguas, selecionando os melhores recursos, ou seja, ele precisa desempenhar o papel de curador.

Ele também deve ser capaz de “integrar as tecnologias digitais no planejamento e no desenvolvimento de atividades de ensino”, para promover, assim, uma aprendizagem mais envolvente e personalizada. Com isso, o professor poderá proporcionar aos alunos o “Ensino de habilidades tecnológicas” para utilizar as tecnologias com criticidade, reflexão e segurança. Consequentemente, outro ponto a ser destacado é o “ensino de habilidades linguísticas”, dado que o discente precisa garantir que as tecnologias digitais sejam utilizadas para desenvolver habilidades, como falar, ouvir, ler e escrever textos multimodais e multisemióticos, e não apenas para fins lúdicos.

Por fim, esse profissional deve realizar a “avaliação do uso de tecnologia” na aprendizagem dos alunos e ajustar suas práticas de ensino de acordo com as demandas. Em suma, o papel do professor de línguas frente às tecnologias digitais é de proporcionar uma abordagem integrada que promova o desenvolvimento de habilidades linguísticas e tecnológicas, e permita uma aprendizagem mais envolvente e personalizada para os alunos.

Na sequência, temos a escola, que desempenha um papel fundamental na integração das novas tecnologias na educação. Algumas das suas funções em relação às TDICs incluem “ensinar habilidades digitais”. Nesse sentido, a escola, por meio de seu corpo docente, deve promover o desenvolvimento habilidades digitais básicas, como digitação, navegação na Internet e uso de *softwares*.

Além disso, precisa “estimular o uso responsável dos recursos” de forma ética e honesta, incluindo questões de segurança, privacidade e *cyberbullying*. Sobretudo, a escola precisa “fornecer acesso aos recursos tecnológicos”, para que os alunos possam participar plenamente das atividades educacionais que usam a tecnologia e que simulem situações reais da vida cotidiana. Em outras palavras, a escola tem um papel importante em ajudar os alunos a usar a tecnologia de forma responsável e eficaz, e em prepará-los para os desafios e oportunidades da vida contemporânea.

Por fim, mas não menos importante, destacamos que o papel do governo brasileiro e das políticas públicas para o uso de tecnologias digitais na escola é crucial. Algumas das principais ações que o governo pode tomar incluem “Investir em infraestrutura”, visto que é sua responsabilidade garantir que as escolas tenham equipamentos básicos, como computadores e conexão à internet.

Outro ponto a se destacar é a “Capacitação de professores”, visto que professores preparados, seguros e com autoestima podem inspirar e motivar mais os seus alunos. Indispensavelmente, é preciso mencionar o

“desenvolvimento de políticas educacionais”, que incentivem o uso de tecnologias digitais na educação, como a criação de programas específicos, subsídios e incentivos para escolas e professores. Enfim, é papel do governo promover o acesso às tecnologias digitais na educação, bem como garantir a sua qualidade e eficácia para o aprendizado dos alunos. Isso pode ser feito por meio de políticas públicas específicas e investimentos adequados em infraestrutura e capacitação profissional.

Ainda que breve, este ensaio descortinou aspectos relevantes sobre as práticas de ensino contemporâneas e refletiu sobre o papel do professor e da escola frente às novas tecnologias. Sendo assim, abre alas para que novos estudos possam ser realizados com vistas a compreender com mais afinco os efeitos da tríade “linguagem, tecnologias e ensino” no mundo hodierno.

REFERÊNCIAS

BARTON, David.; LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BELTRÃO, Marcio Evaristo. A prática reflexiva e a crítico-reflexiva no atual contexto socioeducativo. *In*: Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, n.5, 2013, Goiânia -GO, **Anais do V Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino**, Goiânia -GO, 2013, p.1-21. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/edipe/vedipefinal/pdf/qt02/co%20grafica/Marcio%20Evaristo%20Beltrao.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e

Oportunidades, 2006, São Paulo, Brasil. **Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. São Paulo: EducaRede, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2M8fLGn>. Acesso em: 18 ago. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br. **Painel TIC COVID-19: Pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil durante a pandemia do novo coronavírus**. São Paulo: CGI.br, 26 abr. 2021. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19>. Acesso em: 10 mar. 2023.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FLUXODEINFORMAÇÃO. **O que é um edutuber?** 26 fev. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3QcJ9Zd>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FRANCO, Vera Nácia Duarte; PORTO, Maria Beatriz Dias da Silva; ALMEIDA, Lidiane Aparecida. O desafio de inserção das tecnologias digitais na escola básica contemporânea. **E-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**. V,5, n 10, p.1-9, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/26617/18984>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FONTELLE, André. **Metodologia científica: Como definir os tipos de pesquisa do seu TCC?** 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3yGjIod>. Acesso em: 04 jul. 2022.

GAYDECZKA, Beatriz; KARWOSKI, Acir Mário. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3l45gGm>. Acesso em: 11 mar. 2023.

GONSALVES, Elisa, Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3.ed. Campinas: Alínea, 2013.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

KRAMSCH, Claire. **Language as Symbolic Power**. Cambridge, UK: Cambridge University, 2020.

KRESS, Gunther. Multimodality and Multiliteracies: The Changing Times. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Orgs.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. London: Routledge, 2001. p. 182-202.

LUDOVICO, Francieli Motter; NUNES, Mariana Backes; BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1103-1134, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117884>. Disponível em: <https://bit.ly/3PBDQRv>. Acesso em: 18 ago. 2022.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à Teoria do AtorRede**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**, Porto Alegre: Sulina, 2021

MATTAR, João. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SILVA, Renan Antônio da; ALVES, Felipe Freitas de Araújo. Ensino remoto e seus desafios em decorrência da Pandemia da Covid-19: ensino e seus limites. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 12, n. 27, p. 257-274, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1795>. Acesso em: 1 mar. 2023

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

NOVELLI, Pedro Geraldo. The classroom as a space for communication: reflections on the theme. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v.1, n.1, p.43-50, 1997.

OLIVEIRA, Astrogilda Silva de; SANTOS, Carlos Henrique da Silva; ANGELO, Fabiana.; GONÇALVES, Lorraine Rossmann; SILVA, Gisele Carolina de Lima e. Ensino da língua inglesa em tempos de ensino remoto. **Revista Ibero-americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 1583–1593, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i3.4746>. Disponível em: <https://bit.ly/3AtKkO2>. Acesso em: 18 ago.2022.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus.; PORTO, Cristiane de Magalhães. **Educação e Teoria Ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilheus, BA: Editus, 2016.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **#EnsinoPandêmico (uma reflexão ou dica por dia)**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35nle1e>. Acesso em: 06 mai. 2020.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

RIBEIRO, Ana, Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2021.

SANTOS, Elaine, Maria. O ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de língua inglesa. **Ilha do Desterro**, v. 74, nº 3, p. 145-160, Florianópolis, set/dez 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80751>. Disponível em: <https://bit.ly/3T0vK7W>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Cambridge Circus, 1983.

SCHERER Suely; BRITO, Gláucia da Silva. Integração de tecnologias digitais ao currículo: diálogos sobre desafios e dificuldades. **Educar em Revista** [online], Curitiba, v. 36, e76252, p.1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76252>. Acesso em: 08 mar. 2023

SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva; SOUZA, Marina Castro e. Crianças, tecnologias e atividades não presenciais no contexto da covid-19. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 10, n. 22, p. 629–659, 2020. DOI: 10.5007/2175-795X.2020.e70378. Disponível em: <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1257>. Acesso em: 1 mar. 2023..

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas; MARQUES, Daniela. Alvarenga. Concepção de letramento digital de professores e sua influência na prática pedagógica: desafios e possibilidades na pandemia da covid-19. *In*: FAVERO, B. M.; CORDEIRO, A. A.; RODRIGUES, E. (org.). **Anais do II Congresso de Educação e Desenvolvimento Social da UniFCV** [recurso eletrônico]: 10 a 13 de maio de 2021. Maringá – PR: UniFCV, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3psRo74>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. Educação e os multiletramentos em tempos de distanciamento social na pandemia da covid-19: uma proposta para o uso do Facebook como ambiente virtual de aprendizagem. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 51–75, 2022. DOI: 10.37308/relva.v8i2.16981. Disponível em: <https://bit.ly/3K7cYrf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas; COSTA, Elizangela Patrícia Moreira. da. A promessa da redação ENEM nota mil nas redes sociais: uma análise enunciativo-discursiva de um perfil no instagram. **Revista ECOS**, [S. l.], v. 32, n. 01, p. 243–263, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/6392>. Acesso em: 19 ago. 2022.

SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas; SILVA, Valdir. Um estudo de caso sobre as tecnologias digitais e o ensino de línguas estrangeiras em uma escola do campo no município de Cáceres-MT: Adaptações, complexidades e autoorganizações. **Letras de Hoje**, [S. l.], v. 57, n. 1, p. e41956, 2022. DOI: 10.15448/1984-7726.2022.1.41956. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/41956>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, Valdir; SILVA, Rodrigo de Santana; SEBA, Adson Luan Duarte Vilasboas. Do laboratório de informática ao smartphone: entre restrições, reconfigurações e adaptações na (pós) pandemia. In: LEFFA, Vilson; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUIA, André Firpo; COSTA, Alan Ricardo (org.). **Tecnologias digitais e ensino de línguas: uma década de pesquisas em linguística aplicada**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 206-224.

SILVA, Valdir; FERNANDES, Fernanda Surubj; SILVA, Rodrigo de Santana. Afinal, o que é, no contemporâneo, uma sala de aula? **Hipertextus Revista Digital**, Santa Maria, v.16, n.1, p. 5-30, jun. 2017. ISSN 1678-3075. Disponível em: <https://bit.ly/3QvHzRQ>. Acesso em: 18 ago. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2018.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



e-ISSN: 2177-8183

ZACHARIAS, Valéria, Ribeiro, Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla, Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.15-26.