

# A formação de professores de línguas para a utilização de recursos digitais em suas práticas sob a perspectiva das políticas educacionais e linguísticas

## Training language teachers for the use of digital resources in their practices from the perspective of educational and linguistic policies

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2022v40n86p87-102>

VAGNO VALES LACERDA<sup>1</sup>

RENATO PEREIRA AURÉLIO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente artigo objetivou discutir as interfaces das políticas linguísticas no processo de formação de professores de línguas, tendo em vista a perspectiva de uso dos recursos digitais em suas práticas, a partir de recortes de uma Dissertação e de uma Tese, ambas em Estudos Linguísticos. Para tanto, utilizamos aportes teóricos sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação (LÉVY, 1993), dispositivos normativos e curriculares que tratam do uso pedagógico das tecnologias digitais na área de linguagens (BRASIL, 2018), bem como diretrizes políticas educacionais e linguísticas (MONT MÓR, 2013). Foi elaborada uma abordagem qualitativa, tendo sido empregada uma roda de conversas para coleta dos dados e, para a análise, a perspectiva descritiva. Os resultados culminaram na necessidade de ressignificação das políticas educacionais e linguísticas frente aos efeitos deixados pela pandemia, apesar de isso não ter sido o objetivo primário deste estudo. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores de línguas; políticas linguísticas; tecnologias digitais.

**ABSTRACT:** This article aimed to discuss the interfaces of language policies in the process of training language teachers, considering the perspective of using digital resources in their practices, based on excerpts from a Dissertation and a Thesis, both in Linguistic Studies.

1. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Montanha, MG, Brasil.

To this end, we use theoretical contributions on digital technologies of information and communication in education (LÉVY, 1993), normative and curricular devices that deal with the pedagogical use of digital technologies in the area of languages (BRASIL, 2018), as well as on educational and linguistic policies (MONT MÓR, 2013), among others. We used a qualitative approach, having used a round of conversations for data collection and, for the analysis, the descriptive perspective. The results culminated in the need of resignification of the educational and linguistic policies in the face of the effects left by the pandemic, although this was not the primary objective of this study.

**KEYWORDS:** Language teacher training; language policies; digital technologies.

## 1. INTRODUÇÃO

O atual cenário educacional brasileiro tem sido marcado pelos efeitos causados pela suspensão das aulas presenciais<sup>3</sup>. A intenção inicial para a escrita deste artigo estava voltada a uma discussão envolvendo dados de uma dissertação de mestrado (LACERDA, 2019)<sup>4</sup> e de uma tese de doutorado (AURÉLIO, 2020)<sup>5</sup>, tendo em vista suas interfaces no campo da Linguística Aplicada, bem como os pontos convergentes na direção dos objetivos elencados.

Todavia, diante do contexto de distanciamento entre as pessoas como medida de prevenção ao contágio do Coronavírus – com aulas virtuais improvisadas e condições de estudo muitas vezes precárias e excludentes –, verificou-se a necessidade de voltar os nossos olhares também para essa situação, cujas decorrências certamente têm impactado os processos de formação de professores, assim como as condições de ensino e de aprendizagem.

Assim, decidimos manter a discussão sobre as tecnologias digitais na educação, alinhadas com as políticas educacionais e linguísticas atuais, partindo dos nossos

3. Até o momento de fechamento deste texto (maio de 2022), após o retorno das aulas presenciais no início do ano, desconhecemos registros de suspensão total de aulas presenciais em decorrência dos efeitos da pandemia.
4. LACERDA, Vagno V. **Professores em formação inicial: Reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
5. AURÉLIO, Renato P. **Por uma arquitetura pedagógica para a educação híbrida no IFES: adoção de um AVA para ensino de língua portuguesa, sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos e da rede social na EPTNM**. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.

trabalhos de nível *stricto sensu*, mas também refletindo sobre o futuro, num cenário de efetivo retorno às aulas presenciais. Nessa direção, a partir do trabalho de Lacerda (2019), analisamos as falas de professores de línguas em formação inicial, acerca de suas percepções sobre a utilização das tecnologias digitais em escolas públicas, o que corresponde a uma abordagem metodológica qualitativa e descritiva.

Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre a realidade em que vivemos, face às políticas públicas propostas e aprovadas de forma improvisada e que precisarão ser revistas, considerando-se a situação caótica em que se encontra a educação brasileira. Além disso, propomos como encaminhamento políticas públicas bem planejadas e mais abrangentes, no sentido de garantir, principalmente, a inclusão das camadas mais pobres de nossa população.

## 2. TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO CAMPO EDUCATIVO

Considerando-se o objetivo de investigar as percepções dos professores de línguas em formação inicial acerca do uso de tecnologias digitais em suas práticas, iniciamos este artigo apresentando alguns conceitos e discussões sobre essa temática, que tem sido abordada pelas políticas educacionais e pelas políticas linguísticas<sup>6</sup> enquanto elemento mediador dos processos de ensino e aprendizagem. Discusso esta que se alinha aos ideais do Grupo Texto Livre, o qual vem buscando promover, ao longo dos seus 16 anos, a difusão do conhecimento através de várias vertentes, incluindo o uso das tecnologias livres no ensino de línguas (CASTRO; MATTE, 2012).

Conforme Belloni (2015), o emprego de determinado conceito de tecnologia deve, necessariamente, passar pela análise da sua relação com a educação, sendo que o uso de uma tecnologia como artefato técnico no contexto do ensino e da aprendizagem precisa estar alinhado à reflexão sobre os conhecimentos que integram o artefato tecnológico, bem como à circunstância de sua produção e utilização. Em outras palavras, é necessário compreender a origem e a aplicabilidade significativa das

6. Como políticas educacionais, entendemos o conjunto de medidas e referenciais capazes de proporcionar uma educação de qualidade, sobretudo, nos aspectos de inclusão e emancipação dos alunos a médio e longo prazo, além da garantia de manutenção e instrumentalização dos espaços escolares, bem como de formação continuada aos profissionais da educação. Já quanto a políticas linguísticas, consideramos como uma atividade inclusiva de todas as pessoas nos meios em que vivem, isenta de preconceitos e hierarquizações, a partir do conceito apresentado por Severo (2013) na seção 3.

tecnologias no campo educacional. Nesse sentido, deve ocorrer um deslocamento do enfoque pragmático para uma perspectiva criativa, superando as dualidades para a construção de um panorama de natureza multidisciplinar (ALVES; SOUSA, 2016).

Para Belloni (2015, p. 58), “a sala de aula pode ser considerada uma ‘tecnologia’, da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (‘tecnologias’) pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendente”. O pen drive e o Ambiente Virtual de Aprendizagem também constituem tecnologias, todavia, de ordem digital, diferentemente daquelas citadas por Belloni, as quais correspondem a tecnologias tradicionais ou analógicas. Conforme Barros (2013), as informações do mundo exterior são armazenadas e processadas pelo computador a partir dos processos de digitalização.

A questão da técnica ocupa uma posição de destaque na contemporaneidade. Por um lado, conduz a uma revisão da filosofia política e, por outro, incita uma releitura sobre a filosofia do conhecimento, já que vivemos hoje uma redistribuição da configuração do saber que se havia estabilizado no século XVII com a generalização da impressão. Assim, ao desfazerem e refazerem as ecologias cognitivas, as tecnologias intelectuais contribuem para a derivação das fundações culturais que comandam nossa apreensão do real (LÉVY, 1993).

Lévy (1993) refere-se às (novas) tecnologias da comunicação e da inteligência como um conjunto de recursos (escrita, imprensa, hipertexto, computador etc.) que auxiliam os sujeitos no estabelecimento de redes interligadas por uma linguagem cognitiva social. Dessa forma, o autor discorre sobre ferramentas tecnológicas ou novas tecnologias da informação que correspondem ao conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (software e hardware), telecomunicações, radiodifusão e optoeletrônica, além da engenharia genética e seu crescente conjunto de desenvolvimentos e aplicações.

Belloni (2015) discorre sobre o papel das chamadas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) na educação, que devem ser consideradas como ferramentas pedagógicas no sentido de se estabelecer critérios para a seleção de técnicas mais propícias para diferentes situações, na perspectiva da imaginação pedagógica e não da invenção técnica.

Para a autora, a inserção de tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem deve refletir menos as características técnicas que a qualidade do sistema e os objetivos educacionais. Castells (2005) discute sobre as Novas Tecnologias da Informação, que estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade.

Salgado (2014), por sua vez, refere-se às Tecnologias Digitais como um conjunto de ferramentas não analógicas, não lineares e baseadas no sistema binário.

Na atualidade, cada vez mais as tecnologias contribuem para os processos de cooperação e colaboração entre os sujeitos, sendo que adotamos a expressão Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) – enquanto conjunto de dispositivos digitais, seus meios de armazenamento e de veiculação, passíveis de serem utilizados como recursos pedagógicos em situações de aprendizagem – como pertinente aos propósitos dessa investigação. Essa contribuição das tecnologias digitais foi notada durante todo o período de isolamento físico, imposto para evitar a proliferação do contágio ao Covid-19, a partir da proposta de aplicação de atividades remotas. Apesar das muitas dificuldades enfrentadas para a manutenção das aulas, mesmo remotas, ainda assim foi possível avançar (partindo de nossas experiências e das notícias divulgadas nas redes sociais e nos telejornais), sobretudo, com o suporte das tecnologias digitais, em especial a utilização de *smartphones*, da internet e das plataformas de transmissão de vídeos. Por outro lado, cabe ressaltar que a condição de distanciamento das salas de aulas externou a fragilidade do sistema educacional brasileiro no tocante à inclusão. Dessa maneira, consideramos que seja igualmente importante refletir sobre as políticas educacionais voltadas, principalmente, para a inclusão, conforme alertam Cardoso, Taveira e Stribel (2021). Para tanto, na sequência, discutimos algumas relações entre políticas educacionais e linguísticas, formação de professores e mediação tecnológica.

### 3. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E USO DE TECNOLOGIAS

Quando o assunto é políticas linguísticas, vários são os posicionamentos e as designações, sendo que a definição proposta por Severo (2013, p. 451), pela sua clareza e abrangência, torna-se relevante para sustentar esse estudo. Neste sentido, a autora apresenta uma concepção alicerçada em dois eixos: Política Linguística e Planejamento Linguístico.

[...] O primeiro eixo tem tradicionalmente se voltado para uma prática de caráter estatal-legislativo, debruçando-se, por exemplo, sobre a oficialização de línguas, a escolha de alfabeto para a representação gráfica de uma língua, a hierarquização formal das línguas (línguas de trabalho, oficiais, nacionais, por exemplo), entre outros. O segundo eixo tem focado a implementação das decisões sobre a língua através de estratégias

(políticas), como as políticas educacionais, com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação à aquisição e uso dos códigos linguísticos.

Com isso, é salutar discutir sobre o que existe de “estatal-legislativo” como parâmetro “regulador” para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira no território brasileiro. Por outro lado, também é importante problematizar quais as influências exercidas/sofridas pelos estudantes de línguas através dos processos de ensino e de aprendizagem mediatizados pelas tecnologias digitais.

Mesmo não tratando diretamente do ensino de língua estrangeira, acreditamos ser relevante partir da Resolução CNE/CEB 7/2010 – que objetiva fixar Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) –, que prevê, em seu artigo 6º, três princípios, quais sejam: i) éticos, que, dentre outras coisas, visam a combater e eliminar quaisquer formas de preconceito e discriminação de qualquer natureza; ii) políticos, que, grosso modo, defendem o reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania no viés democrático; e iii) estéticos, que, por sua vez, buscam cultivar a sensibilidade juntamente com a racionalidade, com intuito de valorizar as diferentes manifestações culturais, sobretudo a brasileira, além da construção das identidades (BRASIL, 2010). Para além disso, no artigo 206, inciso II da Constituição, é prevista a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988).

Pensando na legislação e em documentos oficiais no cenário brasileiro que tratam do ensino de língua estrangeira especificamente, é importante lembrar que durante muito tempo foram utilizados como base de orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM's). Com a recente aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Educação Básica passou a contar com um amplo dispositivo normativo para orientar a construção dos currículos nas diversas redes de ensino, na busca pela garantia das aprendizagens essenciais nos diferentes níveis e áreas de conhecimento. Alinhada às reflexões propostas ao longo deste texto, a BNCC também é contrária ao ensino de língua inglesa (LI) alienado às culturas hegemônicas, defende o *status* do inglês como língua franca e entende

[...] a língua como construção social, [em que] o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e

suas características multiculturais –, a língua inglesa torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo (BRASIL, 2018, p. 242, grifo dos autores).

Percebemos com isso a construção de uma proposta de ruptura, tendo em vista que a BNCC, além de reconhecer a fluidez da língua inglesa, propõe uma mudança de postura por parte do professor ao exigir “uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua” (BRASIL, 2018, p. 242). Em outras palavras, com relação ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, a BNCC propõe uma reflexão acerca das variações interculturais e linguísticas assumidas pela língua na contemporaneidade.

Tal perspectiva pode significar a chance de rompimento com uma cultura de ensino que, ao longo de anos, foi carregada de estereótipos culturais hegemônicos, uma vez que surgem “[...] possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a língua inglesa se apresenta como língua comum para a interação” (BRASIL, 2018, p. 484-485).

Todavia, é preciso ter cautela para que essa postura de adoção da LI como língua franca não seja marcada por um descompromisso em manter as origens e raízes da língua. Vale salientar que a discussão aqui é contra um ensino de línguas carregado por influências hegemônicas e não contra a história da língua, de seus falantes e de seus diversos contextos. Desse modo, as variações linguísticas devem, sim, ser aceitas em seus diversos cenários; no entanto, não se pode promover o apagamento de sua história em detrimento das culturas locais.

Em meio a esse panorama em torno das políticas educacionais supracitadas, é importante destacar um alerta de Rajagopalan (2013, p. 22), quando diz que todos têm “[...] não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam)”. A partir das palavras de Rajagopalan, refletimos sobre os contextos escolares locais, pensando justamente nas relações que serão estabelecidas entre professores e alunos. Nesse sentido, quais vozes serão ouvidas e respeitadas? Todas, sem exceção? Por hora, não há respostas para essas perguntas, mas a esperança é de que todas as pessoas (alunos ou professores) sejam respeitadas no processo de aquisição da língua, sem distinção de nenhuma natureza.

Outro posicionamento relevante é o de Monte Mór (2013), ao afirmar que muitos professores sequer têm familiaridade com o tema das políticas de ensino de línguas, que é tão fundamental “[...] para planejamentos que levem em conta as

necessidades de alunos, o contexto de ensino, numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações ‘globais’ ou ‘nacionais’ de maneira a contemplar o que é local” (p. 221). A autora complementa dizendo que esses profissionais acabam se tornando implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento de outrem.

Para Maciel (2013), ainda existem poucas investigações no Brasil na área de formação de professores que analisam os documentos oficiais, suas propostas e suas implicações. O autor vai além, ao sustentar que apenas as proposições não garantem sua aplicação em sala de aula. Diante disso, retomando o que foi afirmado anteriormente, as políticas educacionais e os programas de governo acabam não atendendo todas as pessoas interessadas, seja por falta de estrutura física adequada nas escolas, seja pela ausência de oferta de suporte (estrutural e pedagógico) aos professores.

Nessa perspectiva, as adequações curriculares propostas pela BNCC, por exemplo, têm orientado a revisão dos programas de ensino em todos os níveis da Educação Básica pelo país. Arelada a esse dispositivo, a Resolução nº 02/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

De acordo com o artigo 2º da resolução, a formação docente implica o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC, além das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes. O documento se torna fundamental para se pensar uma formação docente significativa e, no caso do professor de línguas, pode fortalecer as propostas que considerem as políticas linguísticas e o uso de tecnologias digitais. Conforme asseveram Finardi e Prebianca (2019, p. 136), ainda existe

[...] a necessidade de políticas linguísticas e de formação docente para uso das novas tecnologias que deem conta de um ensino de línguas plural, em consonância com os anseios dos indivíduos que as usam, que as modificam e se apropriam delas e que escolhem quando, onde e com quem querem se comunicar e talvez o mais importante, como o farão [...].

Dentre as dez competências gerais previstas na BNC-Formação, a quinta competência diz respeito justamente à compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, enquanto recurso pedagógico e, ao mesmo tempo, como ferramenta de formação, utilizada para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens dos estudantes.



Aurélio (2020) analisou alguns dispositivos normativos e curriculares voltados ao ensino de Língua Portuguesa ancorado no letramento digital e na multimodalidade, a partir da postura crítica que propomos no presente artigo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por exemplo, apontam que os currículos devem pautar os conteúdos, as metodologias e o processo de avaliação a partir de estratégias diversificadas, como atividades *on-line* e projetos de aprendizagem inovadores (BRASIL, 2018a).

Já nas habilidades específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, a BNCC (BRASIL, 2018b) propõe que as práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) e análise linguística/semiótica também incorporem o uso de tecnologias digitais de maneira ética e produtiva. Cabe uma ressalva de que toda essa discussão que estamos propondo aqui deverá ser revista diante dos reflexos que estão sendo deixados pela pandemia. E como bem argumenta Aguiar (2020), precisaremos retomar os debates acerca das políticas educacionais e dos processos pedagógicos e curriculares no pós-pandemia. Feitas essas considerações, retornamos ao foco do estudo, apresentando os depoimentos de alguns profissionais, graduandos em Letras-Inglês da Universidade do Estado da Bahia (*Uneb-Campus x*), quanto ao uso de tecnologias nas práticas de ensino em sala de aula.

#### 4. PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUAS EM FORMAÇÃO INICIAL ACERCA DAS TECNOLOGIAS EM SALA DE AULA

Tendo em vista as discussões da seção anterior, parece ficar evidente um alerta sobre as lacunas em torno das políticas linguísticas e do uso das tecnologias digitais. Nesse sentido, partindo-se das perspectivas qualitativa e descritiva, organizamos um quadro com depoimentos de professores de línguas em formação inicial<sup>7</sup>, sendo a análise realizada a partir da triangulação dos dados.

As políticas educacionais preveem a utilização das tecnologias, contemplando o mundo globalizado, com ênfase na realidade local do aluno. No entanto, segundo os professores de línguas em formação inicial, na prática a realidade é outra, conforme sistematizado a seguir.

7. As informações apresentadas nesta seção fazem parte da dissertação intitulada *Professores em formação inicial: Reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa*, defendida e aprovada em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (LACERDA, 2019). É importante salientar que a pesquisa teve aprovação do Comitê de Ética.

<p><b>Ana.</b> Agora a gente está se construindo a partir dessas teorias e--- vindo da melhor forma, podendo estar no estágio ver a--- as práticas de outros professores, ver espaços diferentes, dessa forma que a gente tá construindo nossa identidade enquanto professor, e os aportes teóricos, as teorias nos ajudam a--- ver qual o melhor caminho que a gente vai seguir futuramente e já visualizar isso aí (<i>sic</i>).</p>
<p><b>Lucas.</b> [...] a consciência, as reflexões que a gente tem, a gente sabe que usar as tecnologias em sala de aula pode ser impossível, né? Então a gente vai ter a ideia de fazer com que aulas fujam de um jeito tradicional para um algo novo, porque quando a gente integra as tecnologias ao ensino, o interesse da turma sobe consideravelmente (<i>sic</i>).</p>
<p><b>Jorge.</b> Eu penso que--- o contexto também porque apesar de ser também a realidade dos alunos, tem muitos alunos (...) realidade social que não tem esse contato com a tecnologia em casa ou no meio que ele vive e quando você leva pra sala um vídeo, uma música, ele se sente mais é--- integrado nesse meio tecnológico (...) dentro da sala de aula ele tem--- então você leva atenção de alguma forma para aquele caminho (<i>sic</i>).</p>
<p><b>Valéria.</b> [...] dentro da sala de aula o uso da tecnologia pode também ser ferramenta de interação social porque o nosso papel também na sala de aula enquanto professores é o de mostrar para o aluno oportunidades que a língua traz pra ele, e uso da tecnologia, aliado com a língua é mostrar pro aluno as diversas possibilidades que há pra ele [...] (<i>sic</i>).</p>
<p><b>Ilma.</b> [...] Então é uma realidade diferente né? Numa mesma sala tem muitas realidades diferentes, tem alunos que tem acesso, tem alunos que não tem o acesso e assim a escola, como no caso do município mesmo, tem esse problema de internet, né? A gente vê essa barreira porque às vezes a gente quer fazer alguma coisa diferenciada pra dar em sala de aula, mas a gente não pode, né? porque não tem internet, nem esses alunos vão se disponibilizar a usar a internet deles pra alguma atividade ali--- né? (...) a realidade é essa que--- é difícil você trabalhar né? novas tecnologia em sala de aula (<i>sic</i>).</p>
<p><b>Ana.</b> Eu me vejo no contexto de que a escola e o sistema muitas vezes nos poda pra não fazer algumas coisas, claro que não é impossível, mas pensando aqui no município existe uma portaria que proíbe né? O uso do celular na sala de aula, então como quebrar essas barreiras sendo que o próprio sistema nos poda? (<i>sic</i>). [...] eu me vejo no contexto assim né que o sistema nos poda, nos tira algumas liberdades pra trabalhar na sala de aula, mas que não é impossível, também a gente pode fazer alguma coisa é--- mas aí também depende da nossa condição (<i>sic</i>).</p>

Quadro 01<sup>8</sup>: Reflexões construídas durante as aulas da graduação (na roda de conversas)<sup>9</sup>

Fonte: Lacerda (2019).

Num contraponto entre as políticas educacionais e as falas dos professores em formação inicial apresentadas no Quadro 01, fica nítido o abismo entre o que se propõe

8. Para orientar o leitor quanto aos excertos apresentados, no Quadro 01, foram utilizadas pelo pesquisador as seguintes pontuações: (...) trecho incompreensível; (;) pausa curta; (.) pausa longa; (---) pausa mais longa.
9. Os nomes apresentados no quadro são fictícios para garantir o anonimato dos participantes.

para a educação e o que de fato existe. Há uma preocupação em se integrar as tecnologias nos ambientes escolares, conforme previsto na legislação e nas normas curriculares, entretanto, é perceptível, através dos excertos, que a realidade em muitas escolas é outra. Em sua pesquisa, realizada no Espírito Santo, Fadini (2016) aponta problemas que se assemelham ao contexto desta pesquisa, realizada no Extremo Sul da Bahia. Para Fadini (op. cit., p. 99-100), com relação à ausência de tecnologias digitais nas escolas,

podemos sugerir que se falta material midiático e tempo para planejar aulas que incorporem tecnologias digitais, de nada adianta que o professor tenha interesse e conhecimento na área, se outras limitações o impedem de fazê-lo. (...) Caso a infraestrutura física das escolas não permita ainda essa incorporação, podemos sugerir que cursos de formação discutam abordagens híbridas como forma de compensar a falta de possibilidade física de incorporação das tecnologias na escola.

A sugestão apresentada pela autora pode, talvez, ser aplicada no contexto dos participantes desta investigação. Percebe-se, com isso, que os problemas estruturais e pedagógicos constituem uma preocupação muito mais ampla e que atinge também outros estados brasileiros. Ademais, isso pode ser observado na fala de Valéria, ao reconhecer que “[...] o uso da tecnologia pode também ser ferramenta de interação social[...]”, e que o papel dos professores é o de estabelecer as conexões e possibilidades entre o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e as mediações interacionais que podem ser construídas com a utilização das tecnologias digitais.

Por outro lado, as falas de Ilma e de Ana demonstram uma frustração comum frente às imposições e proibições a que poderão estar submetidas; a primeira, ao explicitar que “a gente vê essa barreira porque às vezes a gente quer fazer alguma coisa diferenciada pra dar em sala de aula, mas a gente não pode, né?”; e a segunda, de forma mais direta, ao denunciar que “[...] o sistema nos poda, nos tira algumas liberdades pra trabalhar na sala de aula, mas que não é impossível, também a gente pode fazer alguma coisa[...]”. Mesmo com a frustração das possíveis imposições, ainda assim Ana se mostra firme, e essa perseverança demonstrada por ela precisa ser potencializada e difundida, no sentido de que essa luta por uma educação mais igualitária seja defendida constantemente.

Sobre a defesa de uma educação mais igualitária, é importante chamar a atenção para a fala de Jorge, ao explicitar sua preocupação com os alunos menos favorecidos financeiramente, “que não têm esse contato com a tecnologia em casa ou no meio que ele vive”; caberá

à escola a função de promover essa conexão. E quando as escolas também não possuem as tecnologias a que os alunos não têm acesso em suas casas e nos meios em que vivem?

Sem a pretensão de estabelecer comparações, mas pensando no contexto de pandemia, é preciso pensar sobre os reflexos das aulas remotas, pois a situação se agravou. Concordamos com Sousa, Oliveira e Martins (2021, p. 154) ao afirmarem que “o ineditismo criado pela pandemia e a emergência de imediata transformação das aulas presenciais em aulas remotas levou muitos professores a implementarem estratégias sem tempo para um adequado planejamento e/ou reflexões sobre o que estava sendo realizado”. Essa é uma preocupação que devemos ter com a retomada da normalidade. Não poderemos negar que as tecnologias digitais em muitas cidades brasileiras foram fundamentais para que as aulas virtuais acontecessem; em contrapartida, outra grande parcela de alunos em todo o país não teve acesso às aulas *on-line*. Além do mais, devemos ter consciência da exclusão que existe entre as camadas da sociedade. Sabemos que a pobreza assola o país e isso impacta diretamente na relação com a educação, uma vez que muitos alunos se evadem da escola na busca por trabalho, para ajudarem na composição da renda familiar.

Em meio a essa problemática da ausência parcial das tecnologias nos ambientes escolares, ainda é possível perceber que os futuros professores estão preocupados com a construção de sua identidade para atuar nesse contexto contemporâneo, conforme pode ser notado na fala de Ana, ao afirmar: “*as práticas de outros professores, ver espaços diferentes, dessa forma que a gente tá construindo nossa identidade enquanto professor*”. Tal posicionamento dialoga com o que propõem Pessoa e Borelli (2011), ao ressaltarem a necessidade da reflexão crítica sobre o papel político do professor ao contribuir para a formação de seus alunos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa discussão aqui envolveu a formação inicial de professores de línguas, as tecnologias digitais e as políticas públicas e linguísticas para o seu uso no contexto educacional. Todavia, não foi possível avançar nessa discussão ignorando a realidade em que vivemos. Nos últimos dois anos, em que a humanidade tem sido assolada pelos efeitos da pandemia decorrente do Coronavírus, temos acumulado problemas de diversas ordens, sobretudo problemas econômicos e sociais.

Em meio a essas dificuldades, a educação, além de sofrer com as improvisações para atender minimamente os seus estudantes, com o descaso dos governantes,

passou por estágios caóticos em todos os aspectos e com poucas perspectivas de melhorias a curto prazo. As políticas educacionais que foram recentemente propostas e aprovadas foram criadas, no geral, de forma improvisada, e apenas para garantir ao menos as aulas remotas aos alunos. Os relatos transmitidos nos telejornais nos últimos dois anos dão conta de que as condições são semelhantes em todo o território nacional. Além disso, como alerta Galzerano (2021), as políticas educacionais adotadas com o intuito de lidar com os desafios do período de isolamento físico, provocado pelos efeitos da pandemia, colaboraram para legitimar projetos que ampliam ainda mais a desigualdade socioeconômica no país.

A pandemia nos obrigou a improvisar aulas para que não houvesse tantos prejuízos para a educação. No entanto, conforme asseveram Saviani e Galvão (2021, p. 41), “não há, pois, uma forma exclusiva de ensinar e aprender e as formas ficam muito restritas quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual – atividade síncrona –, que se desdobra em atividades assíncronas, oferece pouca (ou nenhuma) alternativa ao trabalho pedagógico”. Essa condição inédita na sociedade contemporânea tem provocado mudanças significativas na educação brasileira.

Em meio a tantos desafios, a pandemia acabou por estabelecer um abismo entre as escolas privadas e as escolas públicas em relação aos recursos tecnológicos e ao atendimento aos alunos, aumentando exponencialmente a exclusão daqueles que vivem em situações economicamente vulneráveis, frente a oportunidades de entrada em universidades, por exemplo. Macedo (2021, p. 265) alerta para o fato de que “apesar de alguns avanços recentes na democratização das instituições educacionais, ainda temos um sistema de ensino desigualmente marcado por critérios de raça, classe e gênero entre estudantes, além das diferenças regionais brasileiras”. Infelizmente, essa é uma realidade que persiste no Brasil. Precisaremos de políticas educacionais sólidas, abrangentes e que garantam a inclusão de todos, especialmente dos menos favorecidos economicamente.

Por fim, retomando as discussões iniciais propostas neste texto, envolvendo a interface que surgiu com a pandemia, consideramos que os olhares sobre a educação precisam ser ressignificados. As políticas educacionais e linguísticas deverão acomodar todas as mudanças emergentes na sociedade durante todo o período da pandemia, sejam elas envolvendo as tecnologias digitais na educação, sejam as relativas a formação inicial e continuada de professores, ou ainda no chão da sala de aula, com práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais. Enfim, todas essas são questões a serem investigadas pelos integrantes do Grupo

Texto Livre e demais interessados na relação entre ensino de línguas, políticas públicas e tecnologias digitais de informação e comunicação.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. Impactos da pandemia da covid-19 na educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 11, n. 1, p. 24-45, 2020. Disponível em: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=94&path%5B%5D=64>. Acesso em: jan. 2022.
- ALVES, Taíse A. da S.; SOUSA, Robson P. Formação para a Docência na Educação Online. In: SOUSA, R. P. et al. (Org.). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.
- AURÉLIO, Renato P. **Por uma arquitetura pedagógica para a educação híbrida no IFES**: adoção de um AVA para ensino de língua portuguesa, sob a perspectiva dos sistemas adaptativos complexos e da rede social na EPTNM. 2020. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens)– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2020.
- BARROS, Daniela Melaré Vieira. EaD, tecnologias e TIC: introduzindo os aspectos didáticos e pedagógicos do tema. In: YONEZAWA, Wilson Massashiro; BARROS, Daniela Melaré Vieira (Org.). **EAD, Tecnologias e TIC** [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica Oficina Universitária, 2013.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: abril 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, MEC, SEB, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: set. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2018a. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622](http://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/51281622). Acesso em: jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, MEC: 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: mar. 2019.
- CARDOSO, Alessandra A.; TAVEIRA, Gustavo Diniz de M.; STRIBEL, Guilherme P. Educação especial no contexto de pandemia: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 510-518, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50005>.

- CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e terra, 2005.
- FADINI, Karina A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- FINARDI, Kyria R.; PREBIANCA, Gicele. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. *Leitura*, v. 1, n. 53, p. 129-154, 2019. Disponível em: <http://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/6927/4841>. Acesso em: set. 2019.
- GALZERANO, Luciana S. Políticas educacionais em tempos de pandemia. *Argumentum*, v. 13, n. 1, p. 123-138, 2021. DOI: <http://10.47456/argumentum.v13i1.33045>.
- LACERDA, Vagno V. **Professores em formação inicial: Reflexões sobre práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem de língua inglesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- MACEDO, Renata M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 34, p. 262-280, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>.
- MACIEL, Ruberval F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- MATTE, Ana Cristina F.; CASTRO, Carlos Henrique S. de. As diretrizes e o professor na internet: uma proposta de acesso a aplicativos livres por meio do Portal do Professor Livre na Rede. **Linha Mestra**, Associação de Leitura do Brasil, ano VI, p. 645-649, 2012. Disponível em: [http://linhamestra21.files.wordpress.com/2012/08/lm\\_21\\_18\\_cole.pdf](http://linhamestra21.files.wordpress.com/2012/08/lm_21_18_cole.pdf). Acesso em: 28/11/2022.
- MONTE MÓR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine, *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- PESSOA, Rosane R.; BORELLI, Julma Dalva V. P. **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2011.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine *et al.* (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- SAVIANI, Demerval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, n. 67, p. 36-49, 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: mar. 2021.
- SALGADO, Marcelo de M. Espaços sociais digitais complexos de MMORPGS. In: SANTAELA, Lúcia. **Sociotramas: estudos multitemáticos sobre redes digitais**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2014.
- SEVERO, Cristine G. Política (s) linguística (s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 57, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132/4670>. Acesso em: set. 2019.

SOUSA, Carlos Henrique A. de; OLIVEIRA, Francisco Thiago C. de; MARTINS, Elcimar S. Ensino de língua inglesa e cultura digital em tempos de pandemia: o desafio de superar o curto espaço de tempo entre o dito e o vivido. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 4, n. 3, p. 141-160, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53901>.

#### SOBRE OS AUTORES

**Vagno Vales Lacerda** é doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG). Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialização em Língua Inglesa (Linguística, Letras e Artes) pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ). Professor de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus X) e de língua inglesa da Educação Básica.

*E-mail:* [vagnovalles@hotmail.com](mailto:vagnovalles@hotmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1082-4444>.

**Renato Pereira Aurélio** é Doutor em Estudos de Linguagens pelo Posling/Cefet – MG e mestre em Estudos Linguísticos pela Ufes (2012) é organizador do livro “Linguagem, Educação a Distância e Tecnologias Digitais” (2018). É graduado em Letras Vernáculas pela Uneb (2007), na qual atuou como bolsista do Pibic; Especialista em Língua Portuguesa pela Finom (2008); Graduado em Pedagogia pela Unisaber (2012) e Graduado em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Fanan (2007). Atualmente é professor do Ifes – Campus Montanha, onde coordenou o Projeto “Comunicação, Novas Tecnologias e Protagonismo Juvenil”; e foi Supervisor de Cursos do Pronatec. Leciona Língua Portuguesa para os Cursos Técnicos em Administração e Agropecuária, na modalidade integrada ao Ensino Médio. Foi orientador nos Cursos i) Pós-graduação Lato Sensu em Informática na Educação e Proeja (EAD) e ii) Informática na Educação (EAD).

*E-mail:* [renatoaureliomg@yahoo.com.br](mailto:renatoaureliomg@yahoo.com.br).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0139264188166274>.

*Recebido em 06 de maio de 2022 e aprovado em 08 de dezembro de 2022.*