

ENSINO REMOTO DE LÍNGUAS: Experiências de multiletramentos e possíveis ressignificações epistemológicas

REMOTE LANGUAGE TEACHING: Multiliteracies experiences and possible epistemological resignifications

Michely Gomes Avelar
(Universidade de São Paulo - USP)

Cristiane Rosa Lopes
(Universidade Estadual de Goiás - UEG)

Resumo: A necessidade de isolamento social, por causa da pandemia da Covid-19, provocou uma mudança abrupta, radical e compulsória nas práticas educacionais das escolas brasileiras. Nas aulas remotas de línguas, novas linguagens, formas de interação e de produção de sentidos puderam ser vivenciadas com o uso de tecnologias digitais e de ambientes virtuais. Com base em teorizações pautadas nos multiletramentos e nas epistemologias digitais (Avelar; Freitas, 2020; Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte Mór, 2019, 2018, 2017, 2010, 2007; Menezes de Souza, 2011; Pardo, 2016), este artigo analisa experiências de professores de línguas de Goiás, visando identificar possíveis ressignificações epistemológicas que emergiram das suas práticas virtuais de ensino de línguas. Trata-se de um estudo qualitativo interpretativo, que utilizou um questionário online como instrumento de geração do material empírico e procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2016) para as categorizações. Dentre os resultados, o estudo aponta que os alunos dominavam alguns gêneros digitais e os professores outros, com isso houve uma ruptura no domínio do conhecimento por estes professores, característica central das epistemologias tradicionais. No entanto, as análises ressaltam que a escassez de equipamentos e de recursos de muitas escolas, professores e alunos provocou uma ampliação das desigualdades educacionais.

Palavras-chave: Ensino remoto; Línguas; Multiletramentos; Ressignificações epistemológicas

Abstract: The need for social isolation, due to the Covid-19 pandemic, caused an abrupt, radical and compulsory change in the educational practices of Brazilian schools. In remote language classes, new languages, forms of interaction and production of meaning could be experienced using digital technologies and virtual environments. Considering theorizations based on multiliteracies and digital epistemologies (Avelar e Freitas, 2020; Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte Mór, 2019, 2018, 2017, 2010, 2007; Menezes de Souza, 2011; Pardo, 2016), this article analyzes the experiences of language teachers in Goiás, aiming to identify possible epistemological resignifications that emerged from their virtual language education practices. This is an interpretative qualitative study, which used an online questionnaire as an instrument for generating empirical material and content analysis procedures (Bardin, 2016) for categorizations. Among the results, the study points out that students dominated some digital genres and teachers others, resulting in a rupture in teachers' mastery of knowledge, a central characteristic of traditional epistemologies. However, analyzes highlight that the lack of equipment and resources in many schools, teachers and students has led to an increase in educational inequalities.

Keywords: Remote teaching; Languages; Multiliteracies; Epistemological resignifications

Para início de conversa

“Liguem as câmeras, por favor!”, “Vocês estão vendo minha tela?”, “Conseguem me ouvir?” foram algumas das frases mais ditas pelos professores nas aulas remotas durante a pandemia da Covid-19. Os alunos estavam do outro lado da tela, lugar com o qual muitos já estavam habituados a passar grande parte do dia realizando atividades diversas como jogar, assistir filmes e séries, bater papo com os amigos e familiares, realizar pesquisas escolares, dentre outras. Antes da pandemia, as tecnologias digitais não faziam parte da realidade das atividades cotidianas de muitas salas de aulas e, na maioria das vezes, quando apareciam, eram utilizadas como recurso/ferramenta pedagógica, não sendo exploradas as numerosas possibilidades de interações por meio da linguagem que emergem do digital (Avelar; Freitas, 2020).

As tecnologias digitais impulsionam o surgimento de novas linguagens, de novas formas comunicativas, que vão além das tradicionais, como, por exemplo, os *hiperlinks*, que nos direcionam a outras páginas e conteúdos, as imagens estáticas e em movimento, os sons, os gráficos e os vídeos. Esses novos modos de comunicação e interação viabilizam “novas formas de construção de sentidos onde o textual também está relacionado ao visual, espacial, comportamental, e por aí vai” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 5). Além disso, os cliques do mundo digital nos permitem interagir com os textos, possibilitando, inclusive, que sejamos coautores de conteúdos e que essa construção colaborativa de sentidos possa ocorrer em diferentes formatos, momentos e espaços.

Tendo em vista as novas manifestações socioculturais e linguísticas advindas desse mundo digital e o fato de os textos serem construídos cada vez mais multimodais é necessário considerarmos as pluralidades neles existentes (Cope; Kalantzis, 2000; Lankshear; Knobel, 2006; Monte Mór, 2019, 2018, 2017). Nessa direção, é essencial que nos processos de letramento as capacidades a serem desenvolvidas não envolvam apenas “o conhecimento de convenções formais por meio de uma variedade de modos, mas também a comunicação eficiente em diversos ambientes e usos de ferramentas de design de textos que são multimodais, em vez de depender apenas da modalidade escrita” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 22).

Além da multimodalidade, o ambiente digital possibilita interações síncronas e assíncronas entre pessoas de diferentes lugares, culturas, identidades e gêneros. Assim, as práticas de ensino de línguas podem transcender as concepções tradicionais de língua, expandindo para “novas formas de construção de comunicação, de novos textos”, que podem nos trazer “novas formas de aprender, ensinar e formular, comunicar, registrar conhecimentos e saberes” (Menezes de Souza, 2011, p. 284).

Pensando nas aulas remotas de línguas, os conteúdos e as práticas propostas não deveriam ser uma reprodução de atividades presenciais em um ambiente online, já que o modelo físico não corresponde ao modelo virtual, uma vez que são exigidas outras habilidades de leitura e escrita, que compõem as epistemologias digitais. Lankshear e Knobel (2006, p. 55) denominam de síndrome do “velho vinho em garrafas novas” o fato de alguns professores utilizarem tecnologias para propor as mesmas velhas práticas de ensino. Nesse sentido, as aulas remotas deveriam ter sido pensadas compreendendo, por exemplo, as formas de leitura e escrita características das interações em contexto digital, que é um cenário que demanda “paradigmas diferenciados para construção de sentidos” (Monte Mór, 2010, p. 471).

Considerando o cenário de ensino remoto, este artigo analisa experiências de professores de línguas de Goiás, visando identificar possíveis ressignificações epistemológicas que emergiram das suas práticas virtuais de ensino de línguas, realizadas durante a pandemia da Covid-19. Trata-se de um estudo qualitativo interpretativo, que utilizou um questionário online como instrumento de geração do material empírico e procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2016) para as categorizações. As discussões são construídas a partir de teorizações pautadas nos multiletramentos e nas epistemologias digitais (Avelar; Freitas, 2020; Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; Monte Mór, 2019, 2018, 2017, 2010, 2007; Menezes de Souza, 2011; Pardo, 2016).

Multiletramentos e epistemologias digitais

Há algumas décadas, tem-se discutido sobre a necessidade da escola agregar ao currículo diretrizes que correspondam às demandas socioculturais contemporâneas. Compreendendo a língua(gem) como prática social, os multiletramentos surgem como

uma proposta para atender exigências da sociedade, muitas em consequência do desenvolvimento de novas tecnologias digitais. São demandas advindas das diversidades culturais e das rápidas e significativas transformações nos meios de comunicação (Cope; Kalantzis, 2000, p. 5), que trouxeram novas expectativas para a educação, ou seja, para o que os alunos precisam aprender nas instituições formais de ensino.

Os multiletramentos se relacionam a duas importantes características do mundo contemporâneo: “a multiplicidade de canais e mídias de comunicação” e “a crescente relevância da diversidade cultural e linguística” (Cope; Kalantzis, 2000, p. 5). Nesse cenário, a comunicação se expande por meio das multiplicidades, integrando novas modalidades de escrita e oralidade, que extrapolam os padrões convencionais do meio analógico. Assim, é imprescindível “o reconhecimento de que outras construções epistemológicas” devem ser adicionadas “à maneira linear e gradativa de tratar os conhecimentos”, já que o acesso ao mundo digital traz “inúmeras possibilidades de construir linguagem, de conhecer algo, de interagir com outras pessoas, de ler, de escrever, de construir sentidos e muitas outras ações (Monte Mór, 2017, p. 277).

A cultura da educação escolar, entretanto, muitas vezes ignora o digital enquanto língua(gem) e desconsidera, por exemplo, que os textos no ambiente digital podem possibilitar ao leitor interações que vão além da leitura tradicional. O leitor pode interagir com o texto por meio de diversas ações, como, por exemplo, fazer marcações, anotações e comentários; copiar e colar partes em um outro documento; acessar outros textos por meio de *hiperlinks* e, em alguns casos, editar a redação do texto, tornando-se coautor.

A virtualidade modifica a comunicação, transformando a forma como construímos sentidos e interpretamos a realidade. Assim, a partir desse processo de construir sentidos, surgem novas formas de interagir e comunicar que demandam que nós tenhamos habilidades competências que vão além do uso do digital, enquanto ferramenta, é preciso que nos apropriemos dessas linguagens e conhecimentos digitais (Avelar; Freitas, 2020). Ademais, “o uso eficiente destes artefatos digitais está atrelado ao desenvolvimento de habilidades ciberculturais necessárias para uma cidadania participativa que exige, portanto, que seus interagentes dominem diferentes formas de letramento” (Avelar; Freitas, 2020, p. 60).

No ambiente digital reforça-se a necessidade de que a multimodalidade seja considerada na abordagem da compreensão e da produção de textos, desafiando a

centralidade do modo oral e escrito na escola. Outros “modos de construção de significados como o imagético, o gestual, o *layout* e a imagem em movimento”, por exemplo, devem integrar as práticas pedagógicas (Paiva; Coscarelli, 2022, p. 22).

Para Ferraz (2018, p. 76), os multiletramentos, “antes de serem práticas pedagógicas, devem ser entendidos como epistemologias/ontologias”. Sendo assim, a formação do professor (suas leituras, experiências e entendimentos) será fundamental para determinar a adequação dos multiletramentos ao contexto escolar local.

Nessa formação, é essencial o reconhecimento de que a base epistemológica que fundamenta as abordagens educacionais para o conhecimento e para a aprendizagem tornou-se obsoleta, tendo em vista a intensa digitalização da vida cotidiana (Lankshear; Knobel, 2003). Conseqüentemente, outras construções epistemológicas devem ser adicionadas à forma convencional de produção de conhecimento nas escolas (Monte Mór, 2018, 2019).

Experiências de multiletramentos e possíveis ressignificações epistemológicas

A pesquisa considerada neste artigo foi pautada metodologicamente na abordagem qualitativa interpretativa, uma vez que as análises e as reflexões incorporam as perspectivas e as experiências dos agentes envolvidos, que foram 7 (sete) professores de línguas que atuavam em escolas de Goiás no período de ensino remoto.

O material empírico do estudo foi gerado a partir das respostas dos professores a um questionário de pesquisa, com questões abertas, disponibilizado por meio eletrônico, via *Google Forms*, que propiciou o registro de informações sobre o perfil dos professores participantes, das aulas ministradas antes e durante o ensino remoto, das mudanças vivenciadas nas práticas de ensino de línguas e das possíveis ressignificações epistemológicas, ocasionadas pelas experiências com o uso intensificado de tecnologias digitais nas aulas remotas.

O quadro 1, a seguir, traz informações sobre o contexto de atuação profissional dos professores, com o uso de nomes fictícios escolhidos pelos próprios participantes, para garantir sigilo e anonimato.

Quadro 1 - Quem são os professores?

Para utilizar o datashow (para filmes, músicas, vídeos, slides, documentário etc.), por exemplo, percebi certa resistência da escola, sendo necessário reservar a sala de multimídia e solicitar o profissional para acompanhar o uso, sendo de responsabilidade do professor da turma quaisquer danos ou problemas. Ou seja, a responsabilidade pesa muito para o professor, que além de ter que mediar a aula, deve cuidar de todos os outros fatores externos que possam surgir. (Flora, Questionário, Nov/2020).

As problemáticas apresentadas nesses relatos, que já eram bastante conhecidas antes do período de ensino remoto, se intensificaram. Ribeiro (2021, 2023) denomina de ciclos de precariedade essa escassez de recursos e equipamentos a que as escolas públicas brasileiras geralmente estão acostumadas. Em seus termos,

Assenta-se sobre a escassez a escola presencial, em sua falta de equipamentos, recursos e qualificação, de modo generalizado; mantém-se na precariedade a escola no modo remoto, não-presencial, agora por motivo de força maior, quando não temos recursos, qualificação e equipamentos que deem conta de nossas mais prementes necessidades, tais como, evidentemente, alcançar todos os estudantes matriculados na instituição, por meio de recursos tecnológicos de acesso e posse amplos. (Ribeiro, 2021, p. 3).

Além do estado de precariedade, também foi relatado o fato de que nem todas as tecnologias digitais eram bem-vistas na escola. A professora Bette ressaltou que “o celular muitas vezes era visto como um vilão pela gestão e por parte de alguns professores” e que, para ela, tais posicionamentos “são reflexos de um sistema que ainda não foi preparado para tamanhas transformações que sofreria durante o ensino remoto devido a pandemia” (Bette, Questionário, Nov/2020). Ao fazer uma crítica similar, Penny mencionou a lei estadual de Goiás que proíbe o uso do celular nas salas de aula, que é a lei nº 16.993/10. Em seu artigo 1º, esta lei traz a proibição do uso de telefone celular nas salas de aulas das escolas da rede pública de ensino do estado de Goiás. Embora em 2018 tenha havido tentativas de revogá-la, essa lei ainda permanece vigente, o que reforça uma percepção negativa em relação ao uso de tecnologias digitais na sala de aula e desvincula do contexto escolar práticas sociais características da vida social na contemporaneidade.

Nota-se que, apesar de diretrizes educacionais nacionais e internacionais determinarem o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas escolas, ainda existem leis que proíbem o uso de dispositivos móveis, como o celular, nas salas de aula. Com o argumento “da preservação do ambiente escolar e da manutenção da

atenção do aluno que deve se voltar à aprendizagem e ao professor”, ignora-se totalmente “a transformação social que vivemos pós revolução tecnológica” (Sanctis, 2021, p. 224).

Uma outra resistência em relação ao uso de TDIC nas aulas de línguas, antes do período de ensino remoto, é apontada por Fiona. A professora explicou que sempre utilizava o laboratório de informática da escola para que os alunos realizassem pesquisas escolares, como também o projetor para trabalhar com jogos, sites, slides, dentre outras atividades. Entretanto, Fiona problematizou a diferença de aceitação e interesse dependendo da faixa etária dos aprendizes.

No ensino fundamental regular sempre obtive um retorno positivo ao uso das tecnologias diversas, porém no EAJA a resistência dos alunos às tecnologias digitais é muito grande. Eles preferem copiar conteúdo do quadro. (Fiona, Questionário, Nov/2020).

O relato da professora Fiona coaduna teorias de Prensky (2010) sobre a diferença entre nativos digitais e imigrantes, sendo os primeiros aqueles que nasceram e cresceram na sociedade digital, por isso além de interagirem facilmente com as tecnologias digitais, possuem outras formas de ver e entender o mundo. Os imigrantes, por outro lado, são os que nasceram antes da era digital, cresceram em ambientes analógicos e, em razão disso, têm poucas habilidades no ambiente digital, estão aprendendo. No caso retratado por Fiona, seus alunos do ensino fundamental II seriam nativos digitais, já os alunos da EAJA, na maioria adultos e idosos, seriam imigrantes.

Ao nosso ver, todavia, a separação binária entre nativos e imigrantes digitais não pode ser generalizada. Mesmo havendo uma mudança do contexto de uma geração para outra, a idade não é fator determinante, são as práticas sociais cotidianas de cada pessoa que promovem ou não seus repertórios de letramento digital. Ou seja, ter nascido em um contexto onde o digital é emergente não significa que a pessoa domine as tecnologias de maneira eficiente. Esta aceção encontra indícios a seu favor em relatos de outros professores participantes do estudo.

Penny, por exemplo, a partir de sua experiência com as aulas remotas de línguas nos ensinos fundamental e médio, relatou que:

Com a emergência da COVID-19, para mitigar a propagação do vírus, o processo passou a ser todo digitalizado, escancarando a nossa dificuldade (e resistência, arrisco afirmar rs) com relação ao uso e manipulação das tecnologias para mediar o ensino e aprendizagem.

Percebi que as/os alunas/os estão engajadas/os em práticas de (multi)letramentos muitas das quais nós, professoras/es, não conhecemos e vice-versa. Várias vezes tive que parar todo o processo e ensinar várias/os alunas/os a anexar arquivos via e-mail, algo que acreditávamos estar super disseminado e popular, manuseado por todas/os. (Penny, Questionário, Nov/2020).

A experiência narrada por Penny reflete a crença de muitos professores de que os alunos, geralmente mais jovens que os professores, tenham domínio das habilidades de leitura e escrita características do ambiente digital. Entretanto, não é sempre que esse domínio acontece, uma vez que nem todos os gêneros digitais fazem parte das práticas comunicativas dos estudantes da educação básica, como é o caso do e-mail, mencionado no relato. Os estudantes estão mais habituados com as mensagens eletrônicas instantâneas e plataformas de conversas como *WhatsApp* e *Discord*.

Na mesma direção, o pesquisador José Ribamar Júnior, na *live* ‘Multiletramentos e tecnologias digitais no ensino de línguas’², promovida em 2021 pela Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), relata que não concorda com o enquadramento dos seus alunos do ensino médio nessa concepção de nativos digitais, uma vez que eles não têm o domínio de determinadas práticas do ambiente digital, como, por exemplo, pesquisar obras clássicas no site Portal Domínio Público³ ou identificar *fake news*.

A percepção de que nem os professores e nem os alunos da educação básica dominavam todos os diferentes gêneros digitais, mesmo com os alunos sendo de uma geração que já nasceu imersa na era digital, aponta para uma possível resignificação epistemológica. Penny, ao relatar que os alunos conheciam algumas práticas de multiletramentos e ela outras, indicou que não houve mais uma hierarquia no domínio do conhecimento na sala de aula, ou seja, não houve mais espaço para o posicionamento da professora como a detentora do saber, com a função de transmiti-lo para os alunos, o que é uma característica central das epistemologias tradicionais (Kumaradivelu, 2012).

A mudança para um mundo digital, além de impactar as práticas de letramentos, trouxe desafios e tornou obsoleta toda a base epistemológica que sustentava as abordagens escolares para o conhecimento e aprendizagem (Lankshear; Knobel, 2003). Esse processo traz mudanças para a educação formal, que envolvem principalmente “ideias como a cognição distribuída, a prática colaborativa, a inteligência em rede e as

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C344vTb82lc&t=4s>

³ <http://portal.mec.gov.br/dominio-publico>

comunidades de prática” (Pardo, 2016, p. 21). Nesse sentido, diferentemente das epistemologias tradicionais, que se concentravam nos conteúdos a serem transmitidos, as epistemologias digitais são voltadas para “o saber fazer na ausência de modelos ou exemplos”, isto é, são epistemologias de performance (Lankshear; Knobel, 2003, p. 173).

Voltando aos relatos dos professores sobre suas experiências com aulas remotas de línguas durante a pandemia da Covid-19, notamos que quase todos enfatizaram que houve uma exclusão de alunos de classes sociais menos favorecidas. Bette, por exemplo, ministrou encontros com os estudantes por meio da plataforma *Google Meet*. Todavia, muitos dos seus estudantes tiveram dificuldades para acessar as aulas online, devido ao fato de residirem na zona rural, não terem acesso à internet ou a aparelhos celulares. Para esses alunos, que não conseguiram participar das interações virtuais e acessar os conteúdos digitais, foram disponibilizadas atividades impressas.

Fiona trouxe um relato similar sobre seu contexto de atuação:

Muitos alunos não tiveram acesso às aulas online, tanto pelo *WhatsApp*, *Google Classroom*, quanto pelo *Google Meet*. Por diversas razões: sem internet em casa, sem celular, sem computador, sem comida, sem formas de ir à escola buscar o material impresso. O número de alunos frequentes nas aulas on-line foi muito baixo. (Fiona, Questionário, Nov/2020).

Ficou evidente que, durante o período de ensino remoto, a desigualdade educacional, que já era grande, ficou ainda maior. Todos os alunos que não tinham recursos para o acesso às atividades online foram excluídos, no mínimo, do desenvolvimento de práticas de multiletramentos na cibercultura. O estudo dos conteúdos por meio de material impresso não oportuniza uma integração do mundo digital na aprendizagem escolar (Monte Mór, 2018). Dessa forma, não houve uma ressignificação epistemológica no ensino de línguas para esses alunos, já que as epistemologias digitais são construídas a partir das práticas e interações em ambientes digitais. Além disso, não houve a promoção de competências fundamentais para a formação do cidadão contemporâneo, que deve envolver o uso das tecnologias digitais para o desenvolvimento de “habilidades de compreensão e produção de textos de gêneros diversos e em várias linguagens e mídias” (Paiva; Coscarelli, 2022, p. 18).

Vale ressaltar que a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas depende também do modo como o professor entende “esse processo de transformação e

de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças” (Serafim; Sousa, 2011, p. 21). Considerando o cenário do ensino remoto, em que alunos com menos condições socioeconômicas ficaram excluídos das atividades mediadas por tecnologias digitais, é importante refletir sobre o impacto que o aumento da desigualdade educacional pode ter provocado nas ressignificações epistemológicas dos docentes. Geralmente, nas aulas presenciais, há uma equidade entre os alunos em relação ao acesso às tecnologias, recursos e materiais didáticos usados, que geralmente são a lousa de giz, livro didático, projetor para imagens, slides e/ou vídeos, como também há uma equidade nas atividades propostas. Ou seja, para todos os alunos são propostas práticas pedagógicas e linguísticas equivalentes, o que não ocorreu no ensino remoto.

Apesar de todos os problemas apresentados, os professores relataram contribuições da experiência de ensino remoto de línguas para a ampliação das suas perspectivas em relação às possibilidades de práticas de ensino de línguas, mediadas por tecnologias digitais. Quando questionados sobre como eram suas aulas durante a pandemia, os professores relataram principalmente ações desenvolvidas que antes não faziam parte de suas práticas.

A professora Jô, por exemplo, explicou que produziu pela primeira vez áudios, fotos e vídeos para os alunos, e que esses materiais e orientações foram disponibilizados por meio de mensagens instantâneas (*WhatsApp*). Elisa também relatou que, quando não encontrava vídeos com os conteúdos desejados, ela mesmo os produzia, às vezes através do aplicativo *Powerpoint*. Flora (Questionário, Nov/2020), por sua vez, relatou que o uso de recursos tecnológicos possibilitou o uso de “games, *hiperlinks*, vídeos, imagens, ou seja, uma infinidade de recursos/textos que presencialmente eram de mais difícil acesso”, por isso não faziam parte do seu planejamento de aulas.

O professor Alec (Questionário, Nov/2020), ao relatar o uso do aplicativo *WhatsApp*, “como uma espécie de fórum para auxiliar o desenvolvimento das aulas”, ressaltou que as atividades de ensino no ambiente virtual provocaram uma maior interatividade, e que “a partir de uma maior interação, os alunos conseguiram lidar melhor com o conteúdo”. Consequentemente, pretende manter o uso de tecnologias e plataformas digitais nas aulas presenciais. Nessa direção, Bette (Questionário, Nov/2020) pontuou que mesmo com as dificuldades, ela teve “muitas experiências positivas, pois o ensino remoto

proporcionou uma busca significativa por aperfeiçoar minhas aulas, além de perceber o quanto as tecnologias são aliadas e frutíferas no ensino aprendido”.

Percebe-se que a necessidade e a obrigatoriedade da mediação de tecnologias digitais nas aulas remotas de línguas foram eventos de multiletramentos e de formação docente, que possibilitaram que os professores pudessem discutir, “com mais concretude”, essa mediação, que antes parecia mais “um cenário distante e até inalcançável” (Ribeiro, 2023, p. 8).

A hipótese de que tecnologias digitais poderiam incrementar as aulas, no sentido de torná-las mais eficazes e interessantes, ou, quem sabe, transformá-las efetivamente, deixou de ser apenas uma conversa de final de reunião e passou a ser uma vivência escolar violenta, é certo, mas que deu alguma densidade ao debate. Muitos e muitas de nós, professores/as da educação básica, podemos, hoje, falar extensamente sobre atividades que executamos, algumas bem-sucedidas, outras nem tanto; relatar a qualidade variável da interação que tivemos com nossas turmas; narrar a relação com a coordenação, com a direção da instituição escolar, com as políticas públicas locais e nacionais, com colegas em iguais condições, com colegas de outras instituições, com nossos próprios recursos e equipamentos usados, com o replanejamento de aulas, atividades, avaliações etc. É com esse material, certamente rico, que podemos trabalhar hoje, para além de desejos, vontades e curiosidades anteriores ou que surgiram durante a crise sanitária. (Ribeiro, 2023, p. 8)

Em relação à promoção de eventos formais de formação docente, os professores, com exceção de Elisa, relataram a participação em ações diversificadas de formação continuada, voltadas especialmente para o uso de plataformas digitais, como, por exemplo, o *Google Meet*. Muitas das ações foram promovidas pelas secretarias de educação e/ou pelas próprias escolas em que atuavam. Além disso, a professora Fiona relata que houve ações colaborativas entre os docentes, principalmente de compartilhamento das experiências.

As análises desenvolvidas nesse estudo evidenciam que a mudança da modalidade presencial para a remota não significou apenas “um deslocamento de espaços” (Arantes; Caspary, 2022, p. 74), pois revelou-se também como um deslocamento das relações entre docentes e discentes, do entendimento da mediação de tecnologias digitais e da própria concepção de ensino de línguas e de desigualdade educacional.

Algumas considerações

Da complexidade do mundo contemporâneo urge a necessidade de novos letramentos nas escolas, que possam “refletir a sociedade em suas mutações de linguagem, relacionamentos, trabalhos e modos de construção destes” (Monte Mór, 2017, p. 277). Considerando que a lógica digital gera alterações no nosso entendimento sobre linguagem e comunicação, este artigo discute ressignificações epistemológicas de professores de línguas, provocadas pelas experiências vivenciadas de mediação tecnológica nas aulas remotas durante a pandemia da Covid-19.

Os relatos dos professores de línguas apontaram várias problematizações acerca das aulas de línguas em tempos de ensino remoto, como a dificuldade de acesso e de participação de muitos alunos. O fato é que nem as escolas, nem os professores e nem os estudantes estavam preparados para atuar num contexto de ensino mediado digitalmente. Embora alguns professores já tivessem o entendimento do uso das tecnologias como práticas pedagógicas, e as utilizassem com recursos ou ferramentas em suas aulas, faltavam (e ainda faltam) condições para que os docentes pudessem ressignificar suas práticas a partir das perspectivas dos multiletramentos. Nos relatos percebe-se que havia certa fragilidade em relação à conexão entre língua(gem) e tecnologias digitais, ocasionada, muitas vezes, pela lacuna que há na formação universitária de professores de línguas no Brasil em relação aos multiletramentos (Avelar; Freitas, 2020).

Apesar dos desafios, as experiências digitais propiciaram que os professores vivenciassem novas formas de ensino e de interação com os alunos, o que provocou uma expansão de perspectivas em relação a vários aspectos do elo tecnologia e educação. Os relatos dos professores apontam, por exemplo, que houve uma ampliação do conhecimento sobre as possibilidades educacionais das tecnologias digitais nas aulas de línguas, como também sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas a partir de conceitos epistemológicos das tecnologias digitais.

Alguns dos professores tiveram que aprender a produzir vídeos, o que implica em um processo não apenas de gravar, mas de editar, de incluir legendas, imagens, movimentos. Além disto, houve a necessidade de postá-los em uma plataforma, como no caso relatado por uma das professoras que os colocou no *Youtube* e, portanto, implicou em também criar um canal, inserir imagens, configurar, dentre outras ações.

Novas práticas pedagógicas nas aulas remotas, como essas, trazem novos

conhecimentos acerca das relações entre tecnologias digitais e ensino de línguas, pois integram o conceito epistemológico digital (Monte Mór, 2017). Considerando que a mediação digitalizada está necessariamente interligada aos pressupostos epistemológicos dos multiletramentos (Ferraz, 2018), ressalta-se, assim, a importância das experiências nos ambientes digitais para a ressignificação epistemológica dos docentes.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Poliana Coeli Costa; CASPARY, Rayanne Lira Favacho. Atividades didáticas de ensino de alemão em contexto remoto emergencial: análise do poder e propostas de ação para a reflexão crítica. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 25, n. 47, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/199744>. Acesso em: 30 de julho de 2023.

AVELAR, Michely Gomes; FREITAS, Carla Conti de. (Re)pensando as práticas de linguagem em tempos digitais. In: FREITAS, Carla Conti de. BROSSI, Giuliana Castro; SILVA, Valéria Rosa da. **Políticas e formação de professores/as de línguas: o que é ser professor/a hoje?**. Anápolis: Editora UEG, 2020, p. 59-68.

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

FERRAZ, Daniel de Mello. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: LAGE, Clarice; GUALBERTO, Sônia Maria de Oliveira Pimenta; SANTOS, Zaira Bomfante dos (org.). **Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, p.63-87.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. (Re)visioning language teacher education. In: KUMARAVADIVELU, B. **Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing**. New York, London: Routledge, 2012. p. 1-19.

LANKSHER, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies: changing knowledge and classroom learning**. Great Britain: St Edmundsbury Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday practices and classroom learning**. 2. ed. Glasglow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2006.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana

Zeggio; HALU, Regina Célia. **Formação desformatada**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 279-303.

MONTE MÓR, Walkyria. Práticas discursivas e concepção/ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. SANTOS, Aline Silva dos. **Sinop**, v. 10, n. 2 (27. ed.), p. 1081-1090, ago./dez. 2019

MONTE MÓR, Walkyria. Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: Diálogo sobre Práticas. In JORDÃO, Clarissa Menezes; Martinez, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. (Orgs.) **Letramentos em Prática na Formação Inicial de Professores de Inglês**. Campinas: Ed. Pontes, 2018, p. 315-335.

MONTE MÓR, Walkyria. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Perspectivas críticas de Educação Linguística no Brasil**. Trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra - Parábola Editorial, 2018, p. 265-278.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da Escrita e Sociedade Digital: Línguas e Linguagens em Revisão. In: TAKAKI, Nara; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed. Pontes, 2017, p. 267-286.

MONTE MÓR, Walkyria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**, p. 469-476, 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637>. Acesso em 10 de junho 2023.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. **Matices en Lenguas Extranjeras Revista Electronica**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, volume 46(1). Campinas: Ed. IEL/UNICAMP, p. 31-44, 2007.

PAIVA, Francis; COSCARELLI, Carla. Primeiros passos em direção aos multiletramentos: um roteiro de perguntas para o professor de linguagens. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 8, ago. 2022, p. 16-39.

PARDO, Fernando. Epistemologias digitais, cibercultura e a construção de relatos pessoais multimodais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. **Veredas on-line**: as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, v. 20, n. 1, 2016, p. 21-37.

PRENSKY, Marc. **Nativos e Imigrantes Digitales**. Madrid: Distribuidora Sek S.A., 2010.

RIBEIRO, Ana Elisa. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ciclos da precariedade: revisitando experiências de ensino pandêmicas e além. **Cadernos de Linguística**, Campinas, v. 4, n. 1, p. 01-19, 2023.

SANCTIS, Ricardo José Orsi de. O celular no cotidiano escolar das aulas de língua estrangeira. In: SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da (Org.). **Conversas sobre ensino de línguas durante a pandemia**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021, p. 220-232.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUSA, Robson Pequeno. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In.: SOUSA, Robson Pequeno; MOITA, Filomena M.C.S.C.; e CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (orgs.). **Tecnologias digitais na educação** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011, p.19-50.