



UFRJ



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Faculdade de Letras

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES PARA UM MUNDO
(PÓS)PANDÊMICO**

Juliana Cristina Lourenço Pereira

Rio de Janeiro

2023

Juliana Cristina Lourenço Pereira

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS TDICs:
REFLEXÕES PARA UM MUNDO (PÓS)PANDÊMICO**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português-Inglês.

Orientadora: Prof.^a Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Rio de Janeiro
2023

Folha de avaliação

Juliana Cristina Lourenço Pereira
DRE: 116.184.847

O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: REFLEXÕES PARA UM MUNDO (PÓS)PANDÊMICO

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras na habilitação Português-Inglês.

Data de avaliação: ____/____/____ Banca
examinadora:

Prof.^a Dra. Kátia Cristina Amaral Tavares (Orientadora)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Nota: _____

Nota: _____

Prof. (Leitor crítico) Universidade:

Nota final: _____

Rio de Janeiro
2023
Agradecimentos

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus e aos Orixás por ter conseguido chegar até aqui, pois foram muitos acontecimentos que me fizeram repensar muitas vezes sobre prosseguir com este curso.

Quero agradecer ao meu filho Pedro Henrique por ter sido o motivo real de toda essa luta e de todas as lutas que venho passando durante a minha vida. Pedro Henrique é quem me dá forças a não desistir nunca dos meus planos e a conquistar meus objetivos.

Aos meus pais Márcia Cristina e Washington Altair, não há palavras que possam descrever o quanto eu sou grata por ter vocês e por vocês terem sido meus pilares de sustentação durante todos esses anos na graduação. Agradeço por tudo que fizeram e por terem me apoiado desde sempre.

Às minhas irmãs, Ana Gabriela, Luiza Helena e Tainah quero dizer que todas vocês são exemplos para mim e agradeço por toda ajuda que me deram em diversas situações durante esse longo caminho.

Agradeço a minha família por todo suporte, em especial, agradeço ao meu saudoso avô, José Altair, mais conhecido como “Seu Zé”, por sempre me apoiar e me dizer sempre esta frase “Filhinha, o âmbito federal é o melhor lugar para se estar”. Seu Zé foi mais um dos pilares que hoje me trazem aqui.

Agradeço a todos os meus amigos pelas broncas, pelos momentos de carinho e pelo suporte que me deram quando viram o quão difícil foi terminar essa graduação. Em especial, agradeço demais a minha companheira de curso Elisa Rodrigues por toda parceria, toda paciência e toda amizade que tivemos durante esse longo tempo de curso, enfrentamos muitas coisas juntas, foram momentos em que nós duas muitas vezes nos víamos perdidas, exaustas, mas sabendo que uma tinha a outra ali tudo parecia amenizar e entrar nos eixos. Nós conquistamos muitas coisas juntas também e você fez com que esse período fosse mais leve e melhor. Agradeço ao meu amigo João Paulo por ter me ajudado em um momento em que me via completamente incapaz de concluir esta faculdade, você foi fundamental para que eu pudesse chegar até aqui.

Agradeço a todos por não me deixarem sozinha, obrigada a todos vocês por terem feito desse episódio da minha vida um dos mais gratificantes que eu já vivi. Essa vitória é em conjunto, é uma vitória nossa.

RESUMO

PEREIRA, Juliana Cristina Lourenço. *O ensino de inglês como língua estrangeira e as Tecnologias Digitais: reflexões para um mundo (pós)pandêmico*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Letras. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

Este trabalho traz à tona os contributos das tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante, TDICs) para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, em particular, da língua inglesa, conforme já vem apontando determinados estudos (TAVARES; CARDOSO; SILVA, 2013; ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014). Apesar de as variadas possibilidades para o ensino de inglês por meio das TDICs constituírem uma temática profícua no campo da Linguística Aplicada, em particular no que se refere ao ensino de línguas nos últimos anos (LEFFA, 2012; MENEZES, 2019), é inegável que a pandemia mundial de Covid-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde no início de 2020, acentuou questões caras à reflexão da *práxis* pedagógica mediada por tecnologias digitais, dada a necessidade emergente de adequabilidade frente ao isolamento social. Este cenário, por sua vez, encarregou-se não apenas de demonstrar a pertinência da integração das tecnologias digitais ao ensino, de modo geral, como também oportunizou a retomada de questionamentos centrais e heurísticos sobre os modos plurais de ensinar e aprender uma língua estrangeira no mundo contemporâneo, em que as abordagens sociointeracionais, seja em contexto presencial, seja em contexto *on-line*, têm se demonstrado cada vez mais coerentes e oportunas. Nesse sentido, a presente pesquisa articula, por meio de revisão de literatura, reflexões imprescindíveis para a prática de professores de inglês como língua estrangeira neste cenário (pós)pandêmico, salientando a importância das tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e sociais dos aprendizes.

Palavras-Chave: Ensino-Aprendizagem de Inglês. Tecnologias digitais. Metodologias de ensino.

ABSTRACT

PEREIRA, Juliana Cristina Lourenço. *The teaching of English as a foreign language and digital ICT reflections for a (post)pandemic world*. Completion of works of the graduation course in Letras. Faculdade de Letras. Federal University of Rio de Janeiro, 2023.

This work brings to light the contributions of digital information and communication technologies (hereinafter, digital ICT) for the teaching-learning of modern foreign languages, in particular, of the English language, as certain studies have already pointed out (TAVARES; CARDOSO; SILVA, 2013; ANJOS-SANTOS; GAMERO; GIMENEZ, 2014). Even though the

varied possibilities for teaching English through digital ICT constitute a fruitful theme in the field of Applied Linguistics to language teaching in recent years (LEFFA, 2012; MENEZES, 2019), it is undeniable that the global pandemic of Covid-19, enacted by the World Health Organization in early 2020, highlighted issues that are important for reflection on pedagogical practice mediated by digital technologies, given the emerging need for adequacy in the face of social isolation. This scenario, in turn, was responsible not only for demonstrating the pertinence of the integration of digital ICT in teaching, in general but also allowed the resumption of central and heuristic questions about the plural ways of teaching and learning a foreign language in the world's contemporary world, in which socio-interactive approaches, whether in a face-to-face or online context, have proven to be increasingly coherent and timely. In this sense, the present research articulates, through a literature review, essential reflections for the practice of teachers of English as a foreign language in this (post)pandemic scenario, emphasizing the importance of digital ICT for the development of linguistic-discursive and social skills of students' apprentices.

Keywords: Teaching-Learning of English. Digital ICT. Teaching methodologies.

SUMÁRIO

Lista de siglas e abreviaturas.....	00
Lista de quadros e figuras.....	00
INTRODUÇÃO.....	00
CAPÍTULO 1: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	00
1.1 O que é Linguística Aplicada?	00
1.2 O que entendemos por ensino-aprendizagem de inglês?	00
CAPÍTULO 2: AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	00
2.1 Onde entram as Tecnologias Digitais nas configurações do mundo contemporâneo?.....	00
2.2 O que o ensino de línguas estrangeiras tem a ver com isso?.....	00
CAPÍTULO 3: REFLEXÕES SOBRE/PARA A PRÁTICA DOCENTE EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	00
3.1 Novos horizontes, velhos problemas: que caminho seguir?.....	00
3.2 É possível um ensino de inglês funcional mediado por Tecnologias Digitais no mundo (pós)pandêmico?.....	00

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....00

REFERÊNCIAS.....00

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

PCN – Parâmetros Nacionais Curriculares

TDICs – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: caracterização de alguns objetivos dos PCN de LE

Figura 2: Aspectos do ensino-aprendizagem de inglês como LE

Quadro 1: Panorama de estudos em LA

Quadro 2: Algumas habilidades da BNCC que envolvem as Tecnologias Digitais

Quadro 3: Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês após o início da pandemia da Covid-19

INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, as Tecnologias Digitais têm estado cada vez mais presentes em diferentes esferas da vida cotidiana, ditando, inclusive, (re)organizações constantes das relações humanas (SILVA; GONDIM, 2021). Apesar dos desafios que perpassam por

concepções de ensino-aprendizagem e por aspectos da formação docente, um dos campos mais “afetados”¹ diretamente pelas tecnologias digitais nas últimas décadas foi o da Educação, como apontam os estudos de Moreira e Kramer (2007) e Finardi, Prebianca e Momm (2013).

Neste cenário, em particular, destacamos as discussões em torno do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas – sobretudo a língua inglesa – que vêm ganhando um amplo escopo no âmbito dos estudos interdisciplinares em Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2009). Sob diferentes enfoques epistemológicos, o ensino de inglês tem angariado abordagens significativas para a qualidade do desenvolvimento de habilidades linguísticas, discursivas e sociointerativas de aprendizes em variados contextos (FOGAÇA; JORDÃO, 2007).

Dentre essas abordagens plurais que figuram na alçada da Linguística Aplicada interessada pelas questões de ensino de línguas², encontramos, por exemplo, contribuições para se pensar o ensino de inglês por meio de TDICs em prol do letramento digital (FRANCO; TAVARES, 2021; RABELLO; TAVARES, 2018). A maior parte desses estudos tem evidenciado, por um lado, a rentabilidade da integração das tecnologias digitais ao ensino de inglês como língua estrangeira e, por outro, os desafios prementes dessa integração, os quais atravessam a formação de professores/as (e seus próprios processos de letramentos digitais), as condições de acessibilidade às metodologias baseadas em tecnologias digitais e as constantes reflexões e reformulações necessárias e oriundas da *práxis*.

Se estes desafios já existiam em um mundo pré-pandemia, podemos refletir que a crise sanitária global de Covid-19, decretada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020, trouxe-os à tona de modo contundente, abalando as estruturas sociais e filosóficas acerca do ensino, de modo geral (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020). Quanto ao ensino de inglês, por exemplo, examinemos que:

¹ Para nós, o termo “afetado” não pressupõe necessariamente conotação negativa, como pode parecer em determinados contextos.

² É importante destacar que o termo “Linguística Aplicada” é metonímia para um campo naturalmente multidisciplinar que se dedica, essencialmente, ao estudo da interação discursiva. Então, julgamos por bem situar a “ala” desta ciência que se dedica à elucubração do ensino de línguas (maternas e estrangeiras), que é somente uma dentre as muitas rotas de se fazer pesquisa neste campo, uma vez que “Linguística Aplicada” não deve ser lida ao pé da letra como aplicações da linguística teórica, como falaremos no capítulo 1. Para mais detalhes, sugerimos a leitura de Moita Lopes (2006).

Em relação ao preparo de professores para lidar com as mediações da tecnologia no ensino-aprendizado de línguas, vários estudos já mostravam [...] a falta de formação específica de professores para o contexto social e virtual que vinha se desenhando para o século XXI. O distanciamento social promovido pela pandemia fez com que o processo de ensinar a ensinar e de aprender a aprender, com apoio das tecnologias, fosse acelerado e descentralizado, quebrando os muros (e autoridades) das instituições de ensino responsáveis por essa formação. Assim, o que antes era uma proposta hipotética ou até mesmo rejeitada de ensino virtual ou híbrido, tornou-se uma realidade, assim como nossa realidade também se hibridizou numa realidade/virtualidade (CÓ; AMORIM; FINARDI, 2020, p. 116).

Partindo da observação desse contexto, bem como da aposta em um ensino funcional e produtivo de inglês por meio das tecnologias digitais, a presente monografia se lança aos seguintes questionamentos, pautando-se no objetivo de tecer reflexões sobre o ensino-aprendizagem de inglês em um cenário (pós)pandêmico:

- (i) Que aspectos do manejo das tecnologias digitais representam maior/menor dificuldades para professores de língua inglesa, tendo em vista os objetivos do ensino de uma língua estrangeira moderna nos dias atuais?
- (ii) Que percalços foram evidenciados pela pandemia de Covid-19 no tocante às tecnologias digitais no ensino de inglês e o que estes representam, em termos de reflexão, para a prática docente?

Com vistas a responder a tais perguntas, estruturamos o trabalho em três capítulos, a nosso ver essenciais à discussão pleiteada. No primeiro, lançamo-nos a ponderações acerca do ensino de inglês à luz da Linguística Aplicada, salientando nossas concepções de ensino-aprendizagem e do papel social do inglês no contemporâneo. No segundo, procedemos à discussão sobre as contribuições das TDICs para o ensino de línguas estrangeiras, tangenciando as configurações do mundo globalizado e suas relações com o ensino de inglês. Por fim, no terceiro, a partir de revisão bibliográfica, refletimos sobre a prática docente em inglês como língua estrangeira, ressaltando novos horizontes e velhos problemas a partir dos quais podemos conjecturar caminhos possíveis para um ensino de inglês mediado por tecnologias digitais no mundo (pós)pandêmico.

1. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE INGLÊS À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA

Neste capítulo, discutimos brevemente a base teórico-epistemológica segundo a qual vem se construindo o campo do ensino de línguas no atual cenário, tanto no Brasil, quanto no exterior, haja vista a configuração globalizada do mundo contemporâneo. De modo a nortear o debate, estruturamos duas questões centrais que intitulam as seções 1.1 e 1.2, apresentadas a seguir: O que é Linguística Aplicada e o que entendemos por ensino-aprendizagem de inglês?³ Estimamos, assim, que as respostas a essas questões, além de situarem o(a/e) leitor(a/e) em nosso escopo teórico, componham um repertório crítico essencial ao objetivo desta monografia.

1.1 O que é Linguística Aplicada?

A Linguística Aplicada (doravante, LA) define-se por uma ciência interdisciplinar concebida no limiar entre as comunicações estabelecidas por áreas das Ciências Humanas, a qual considera a interação discursiva como um proponente essencial da vida em sociedade e das relações construídas. Dessa maneira, apesar de sua nomeação, a LA não pode ser interpretada como uma simples aplicação das teorias e análises linguísticas ao ensino, posto que, como nos provoca Moita Lopes (2006, p. 18):

Como é possível pensar que teorias linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar/aprender línguas em sala de aula? Uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas.

À vista disso, urge pensar o objeto – ou melhor dizendo, os objetos – da LA, reconhecendo, antecipadamente, que seus horizontes suplantam as questões atinentes aos processos de ensino-aprendizagem de línguas, apesar de muitos estudos, principalmente no

³ É importante esclarecermos para o(a/e) leitor(a/e) que não nos propomos à oferta de respostas prolixas a essas questões, dados os limites do gênero monografia. Entendemos que, neste momento, nosso compromisso reside em um panorama, uma vez que discussões mais aprofundadas demandaria o manejo de outros gêneros acadêmicos. Então, fica este texto como um convite a outras leituras e reflexões, como aquelas que citamos em seu transcorrer.

Brasil, se dedicarem a essa vertente (CAVALCANTI, 1999; BARCELOS, 2004; KLEIMAN, 2004). Em relação a esse debate, Moita Lopes (2006), inspirado pela proposição de que “todo conhecimento é político” (PENNYCOOK, 2001, p. 43), propõe alternativas ao (re)pensar modos de teorizar e fazer LA, apostando em sua definição como uma ciência transgressora, isto é, não presa a dogmas, mas adepta à pluralidade de concepções filosóficas, discursivas, socioculturais, históricas e políticas emergentes no século XXI.

Por essa razão, concordamos com a ideia de que à LA é imprescindível “dialogar com teorias que têm levado a uma profunda reconsideração dos modos de produzir conhecimento em ciências sociais, na tentativa de compreender nossos tempos e de abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar nossa vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 28). Definir, portanto, o escopo da LA não é uma tarefa precisa, tendo em vista a grande dinamicidade da vida em sociedade.

Reunindo inúmeras questões de pesquisa, assim como metodologias variadas, a LA tem, então, se lançado a um movimento de desreterritorialização por meio da transdisciplinaridade, como propõe Scheifer (2013). Pautado nas problemáticas contemporâneas, esse processo tem enriquecido o campo epistemológico da LA, abrangendo temas como os dispostos no quadro a seguir⁴.

Campos de pesquisa em LA	Alguns trabalhos
Questões de discursos	Magalhães (2006); Orlandi (2012); Bakhtin (1990).
Questões de tecnologias digitais	Tavares e Cardoso (2014); Rabello e Tavares (2018); Menezes (2019; 2021).
Questões de culturas e identidades plurais	Biondo (2015); Biondo e Signorini (2015); Moita Lopes (2002).
Questões de multiletramentos decoloniais translíngues	Fabrizio (2006); Monte-Mór (1999); Silva e Rajagopalan (2006); Rojo (2012).

⁴ Obviamente, neste quadro não conseguimos mensurar um número robusto de áreas e estudos. O ornamentamos somente para fins didáticos, visando demonstrar para os/as/es leitores/as a pluralidade de assuntos abarcados pelo grande rótulo de “Linguística Aplicada”.

Questões de transculturalidade	Bauman (2005) e Candau (2012).
Questões de educação linguística	Kleiman (2004); Bagno e Rangel (2005) e Bortoni-Ricardo (2004).
Questões de políticas linguísticas, glotopolítica e diversidades	Cavalcanti (1999); Calvet (2007); Mariani (2004); Maher (2013); Lagares (2018).
Questões de tradução	Frota (2007); Rodrigues (2002); e Romanelli (2009).
Questões de formação de professores de línguas e literaturas	Andrade (2017); Araújo e Nascimento (2020); Nascimento e Castanheira (2020); Nascimento (2021) e Amorim e Souto (2020).
Questões de materiais didáticos para ensino de línguas (maternas) e adicionais	Tílio (2003); Vilaça (2012); Silva (2010); Bulla, Lemos e Schlatter (2012).

Quadro 1: Panorama de estudos em LA.

Fonte: A autora (2023).

Com base nesse panorama, vemos, assim, que a LA comporta múltiplas “entradas” ao pensamento a respeito das questões da linguagem e da sociedade, sendo considerada por Moita Lopes (2006, p. 122) como uma área que “excede a relação entre teoria e prática”. Como este trabalho tem por objetivo a reflexão sobre as TDICs no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira em um contexto de múltiplas crises, antes de adentrarmos explicitamente a esta seara, na próxima seção responderemos justamente o que entendemos por ensino-aprendizagem de inglês à luz do aparato da LA, a qual, de acordo com Kumaravadivelu (2006), não deve se distanciar da realidade globalizada e pós-moderna.

1.2 O que entendemos por ensino-aprendizagem de inglês?

Uma vez delineada a amplitude e a natural interdisciplinaridade transgressora da LA, procedemos à abordagem do ensino-aprendizagem de inglês no mundo contemporâneo – uma temática de bastante relevância neste campo dos estudos linguísticos (TÍLIO; ROCHA, 2009; TÍLIO, 2014). De antemão, é relevante situarmos que o ensino de línguas estrangeiras, ao longo

da história, passou por inúmeras reformulações teórico-práticas, as quais envolveram defesas e recusas acirradas por métodos de ensino – alguns mais pautados em abordagens estruturais e pouco funcionais; outras, em comunicativas e mais sociointeracionistas.

Apesar de hoje estarmos diante de uma chamada “Era do pós-método” (FOPPA, 2011), é inegável reconhecermos que os avanços nas discussões em LA sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, sobretudo o inglês, têm reverberado em rígidas argumentações em prol da abordagem comunicativa, a qual, fundamentada por pressupostos pragmático-funcionais, objetiva:

[...] viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever), e levar o aluno a interagir e adquirir a competência comunicativa na língua-alvo. Esta envolve diferentes aspectos do conhecimento (socio)linguístico como: saber adequar o uso da língua à audiência (aos interlocutores) e às diferentes situações e intenções comunicativas; compreender e produzir diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, reportagens, entrevistas, conversação, e-mails, etc.); e, a despeito das limitações no conhecimento linguístico, saber manter a comunicação através de estratégias de comunicação. (SCHNEIDER, 2010, p. 69).

Sustentada em torno dessa premissa, a abordagem comunicativa para o ensino de línguas tem demonstrado sucesso no que se refere ao inglês, como destaca a pesquisa de Portela (2006). Entendendo a premência da aprendizagem funcional do inglês na era globalizada, em que esta língua aparentemente caminha para o *status*⁵ de “língua franca mundial”, por assim dizer, observamos que um ensino enfadonho de regras muitas das vezes distantes das configurações gramaticais da língua materna dos aprendizes não se caracteriza como uma rota adequada às necessidades sociocomunicativas, sendo, portanto, necessária uma abordagem tal qual a definida por Schneider (2010)⁶.

Além disso, é importante salientar que a abordagem comunicativa encontra-se no cerne dos documentos oficiais que respaldam os compromissos do ensino de línguas estrangeiras – dentre elas, o inglês – no Brasil, tais como os Parâmetros Nacionais Curriculares (BRASIL, 1998) e a recentemente implementada Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) a

⁵ Se já não o é.

⁶ Destacamos que a abordagem comunicativa não é uma novidade do trabalho de Schneider (2010), pois sua consolidação vem de muito antes das reflexões tecidas pela autora em seu artigo.

ser comentada mais adiante nesta monografia. A seguir, na figura 1, recuperamos o quadro de Nascimento e Castanheira (2020, p. 90), no qual são dispostos sinteticamente alguns dos objetivos do ensino de língua estrangeira expressos pelos PCN.

OBJETIVOS DOS PCN de LE
Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas comunicativos, percebendo-se como integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinada sociedade e momento histórico.
Vivenciar uma experiência comunicativa pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e sobre suas próprias visões. Possibilitar maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão.
Construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações comunicativas, tendo como base os conhecimentos da língua materna.
Construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo.
Ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados.
Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.

Figura 1: caracterização de alguns objetivos dos PCN de LE.
 Fonte: Nascimento e Castanheira (2020, p. 90).

A partir da leitura desses objetivos, percebemos que a abordagem comunicativa é a ancoragem principal para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na educação básica. Não apenas nesse contexto formal de educação, como também em outros formatos (e.g. cursos de idiomas e exames de proficiência), essa abordagem de ensino tem correspondido a uma estrutura social mais dinâmica e revelado concepções de língua e de educação linguística mais sofisticadas e adequadas às abordagens científicas da LA (cf. PACHECO; AMORIM, 2013; NASCIMENTO, 2021). Assim, há ganho na medida em que:

O texto (oral e escrito) constitui o ponto de partida (...), o aluno é percebido como um parceiro (...) motivado a descobrir e aprender de forma consciente (cognitiva) e criativa (...), o professor não é mais um transmissor de conhecimentos ou um técnico em mídia (como nos métodos da gramática-tradução, audiovisual e audiolingual) (...) e a gramática perde o papel central e outros fatores passam a exercer o mesmo papel (as intenções comunicativas,

os tipos de textos, os temas etc.) (SCHNEIDER, 2010, p. 69-70. Adaptações nossas).

Neste trabalho, concordando com Tavares (2000; 2003; 2011), compreendemos e defendemos que essas premissas comunicativas e sociointeracionistas de ensino de inglês podem – e devem – integrar também espaços virtuais de aprendizagem dessa língua estrangeira, de modo a articular tanto discussões sobre a abordagem comunicativa, quanto considerações sobre a integração das TDICs ao ensino de línguas estrangeiras (MENEZES, 2019; 2021; TAVARES, 2000; 2003; 2011; 2013). Aliás, a respeito dessa discussão, é relevante situarmos neste estudo a nossa concordância com Costa (2013), que diz o seguinte:

Em nossa tradição pedagógica, o ensino de inglês envolve quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, que são essenciais ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (...). Com o surgimento de novas mídias, mudou a forma como as pessoas estão lendo ou processando informação. As novas tecnologias estão permitindo que os textos sejam apresentados de diferentes maneiras. Por isso, a Associação Internacional de Leitura e o Conselho Nacional de Professores de Inglês Americano (IRA/NCTE, 2006) reconheceram a importância de incluir formas visuais de mídia em sua pedagogia no ensino de inglês integrando o “ver ou letramento visual” juntamente com as quatro habilidades, ou seja, a leitura, a escrita, a audição e a fala, concedendo, assim, seu lugar de direito como uma quinta habilidade no ensino de línguas (COSTA, 2013, p. 37).

Entendemos, contudo, que falarmos de tais questões pressupõe considerar, primeiramente, os impactos da globalização na vida social, uma vez que o ensino-aprendizagem de línguas, como vimos neste capítulo, não deve ser idealizado à parte da realidade. Por isso, dedicamos o próximo capítulo ao aprofundamento desta questão, antes de passarmos à reflexão sobre o ensino-aprendizagem de inglês por meio de TDICs no mundo (pós)pandêmico.

2. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Prosseguindo as discussões às quais nos propomos neste trabalho, no presente capítulo, refletimos sobre a relação entre TDICs e ensino de línguas estrangeiras na atualidade – um assunto que, como dissemos anteriormente, tem atraído atenção da LA nos últimos anos. Para guiar nossas proposições, lançamos mão de dois questionamentos a serem brevemente

abordados, quais sejam, “onde entram as tecnologias digitais nas configurações do mundo contemporâneo?” (seção 2.1) e “o que o ensino de línguas estrangeiras tem a ver com isso?” (seção 2.2)⁷. Pendemos, portanto, a uma sucinta revisão da literatura sobre essas duas questões-chaves que solidificam o objetivo deste estudo, demonstrando para o(a/e) leitor(a/e) a pertinência desses debates.

2.1 Onde entram as Tecnologias Digitais nas configurações do mundo contemporâneo?

A globalização, desde as primeiras ações internacionais (e.g. as grandes navegações imperialistas do século XVI), tem ditado o modo como as relações sociais vêm se consolidando ao longo da História. Com contornos distintos, muito a depender do avanço das tecnologias⁸, este processo passou a ser referendado e analisado de diferentes maneiras por nomes renomados das Ciências Humanas. Nas palavras de Bauman (1999, p. 6): “(...) para alguns, ‘globalização’ é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível”.

De acordo com Gorender (1997), a globalização tem se tornado cada vez mais um processo constituído em torno da cultura digital, de modo que se torna quase impossível pensarmos uma dimensão social que em alguma medida se distancie, na prática, do entrosamento entre seres humanos e TDICs, apesar das exclusões eminentes e típicas do capitalismo (SILVEIRA, 2008). Em relação a isso, Andrade (2017, p. 25) menciona que:

A globalização e o desenvolvimento das tecnologias digitais alteram o mundo do trabalho através do reforço da ideia de que é necessário competir pela inserção nesse mercado que tem vagas cada vez mais limitadas exigindo conhecimentos cada vez mais amplos, e competências cognitivas cada vez mais diversas e desenvolvidas.

À luz dessa configuração, observamos que as TDICs não apenas se inserem no escopo da globalização, como também alteraram (e ainda alteram) os âmbitos profissionais e interpessoais da chamada “sociedade da informação” (WETHEIN, 2000). Dessa maneira,

⁷ Não pretendemos, certamente, fornecer respostas universais; ao contrário, em nossa abordagem panorâmica, nosso intuito é justamente o de fomentar mais questionamentos acerca das temáticas aqui abordadas. ⁸ Digitais ou não.

torna-se auspiciosa a reflexão acerca da centralidade das TDICs na Era globalizada, bem como de seus desdobramentos nas problemáticas recentemente observadas na tessitura social, como analisam Kenski (2012) e Gewehr (2017).

Inclusive, para o contexto deste trabalho, faz-se oportuna a análise das nomenclaturas TICs (já considerada obsoleta) e TDICs (mais coerente à globalização dos últimos dois séculos), de modo a expor a faceta digital que, no mundo globalizado, orienta o fluxo das informações e da cultura em geral. Assim, concordando com Gewehr, consideramos que:

O conceito de TIC é utilizado para expressar a convergência entre a informática e as telecomunicações, agrupando ferramentas computacionais e meios telecomunicativos como: rádio, televisão, vídeo e Internet, facilitando a difusão das informações (...) Já as TDICs englobam, ainda, uma tecnologia mais avançada: a digital. Por meio desta é possível processar qualquer informação, o que provocou mudanças radicais na vida das pessoas, principalmente no que se refere a comunicação instantânea e busca por informações (GEWEHR, 2017, p. 24-25.).

Por sua vez, alguns autores como Adolfo Tanzi Neto, têm preferido usar apenas a expressão “tecnologias digitais” (em vez de TDICs), considerando que essas tecnologias vão muito além da informação e da comunicação em nossa sociedade, proporcionando também colaboração e ampla produção de conteúdos digitais, por exemplo.

Observamos que, apesar de uma forte relação, há uma diferença conceitual significativa entre TICs e Tecnologias Digitais: a questão do digital e todos os seus atributos essenciais, como, por exemplo, a instantaneidade por meio da qual as informações se propagam e são acessadas. Essa discussão, aliás, alude à abrangência do que chamamos de *cibercultura* (LEVY, 2010): um conjunto de bens simbólicos e práticas sociais estabelecidas em torno do digital, o qual denota a forte relação entre sujeitos e o *layout on-line* do mundo contemporâneo, em que as trocas, as relações e os movimentos sociais praticamente já não têm mais encontrado fronteiras.

Ainda, em relação a esse tópico, precisamos pontuar que o fenômeno de expansão em larga escala das TDICs no mundo atual tem angariado cada vez mais forças, implicando, aliás, na própria reflexão em torno do conceito de “cidadania”, hoje já ressignificado para cidadania digital por alguns autores como Brito (2006), Silveira (2008), Limberger e Saldanha (2012) e

Siqueira e Simão Filho (2019)⁸. Considerando, portanto, que o acesso ao *ciber*, ou mais propriamente às TDICs, pode ser compreendido como um direito social no mundo contemporâneo/globalizado, é premente não perder de vista a premissa de que, não sendo o mundo mais o mesmo, também não há como se pensar as práticas letramentos digitais à margem das discussões sobre ensino-aprendizagem.

Diante disso, na próxima seção, passaremos às discussões iniciais sobre as TDICs, o mundo contemporâneo e o ensino de línguas estrangeiras modernas, já preparando o terreno para as reflexões sobre e para a prática docente em língua inglesa como língua estrangeira no mundo (pós)pandêmico, a qual apresentaremos no capítulo 3.

2.2 O que o ensino de línguas estrangeiras tem a ver com isso?

Por ser um dos cerne da sociedade, a Educação tende a acompanhar as mudanças sociais que ditam o ritmo da humanidade, apesar dos desafios que constantemente se projetam de modo contundente (LIBÂNIO; PIMENTA, 1999)⁹. Ao longo da história das ideias educacionais, observamos uma série de mudanças em torno (i) dos modelos mais acertados às realidades; (ii) da formação docente; (iii) de políticas públicas; e (iv) de teorias de aprendizagem em geral.

Não escapa a tais debates a questão das técnicas didáticas para ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, a qual tem sido recorrentemente abordada em busca de meios para se pensar este processo de modo plural, amplo e centrado em objetivos condizentes com o que se sabe a respeito da aprendizagem de uma nova língua face às configurações da sociedade em que os aprendizes se inserem (BALBONI, 1991; SOARES; FREITAS Jr, 2021; NASCIMENTO, 2021; HENRIQUES, 2022). Desse modo, ensinar/aprender uma L2 vem se constituindo um campo profícuo de discussões no âmbito dos estudos linguísticos,

⁸ Atrelado ao conceito de “cibercidadania”, encontramos também o de “ciberdemocracia” (SIQUEIRA; SIMÃO FILHO, 2019), que segue a mesma linha de raciocínio, isto é, conjuga artefatos sociais à cibercultura – reconhecendo-a, assim, como direito social.

⁹ Vale ressaltar que este processo não é isento de tensões políticas.

especialmente na LA¹⁰¹¹. Nesta seção, contudo, dado o recorte desta monografia e do capítulo em questão, nos concentramos somente em uma breve abordagem do ensino-aprendizagem de L2 e suas relações com as TDICs, que, como vimos na seção anterior, são essenciais ao mundo globalizado.

De antemão, é importante situarmos as discussões estabelecidas em torno do que vem se chamando de “Pedagogia dos Multiletramentos” (cf. Grupo de Nova Londres, 1996).

Nesse sentido, entendemos que:

O termo “Multiletramentos” surge no final da década de 1990, a partir do estudo de pesquisadores dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, reunidos na cidade norte-americana de Nova Londres, denominado Grupo de Nova Londres (GNL). Para o GNL (1996), os Multiletramentos se preocupam com as proposições sobre o ensino da língua, letramento e **a importância do mundo das comunicações** nos espaços escolares. Portanto, duas temáticas favoreceram o surgimento desse termo: 1) **a multiplicidade de canais e meios de comunicação** e 2) a crescente relevância da diversidade cultural e linguística. A Pedagogia dos Multiletramentos propõe, então, a valorização e a incorporação de gêneros textuais multimodais nas práticas pedagógicas escolares, defendendo a **necessidade de adequação da escola à sociedade moderna e globalizada**, o que sugere atenção especial à formação continuada dos professores, com a necessidade de estes atuarem em sintonia com essa perspectiva (ROJO; KARLO-GOMES; SILVA, 2022, p. 02. Grifos nossos).

Como percebemos a partir da leitura de Rojo, Karlo-Gomes e Silva (2022), os multiletramentos – uma corrente de pensamento cada vez mais aderida como premissa para o ensino de línguas estrangeiras (ARAGÃO; LEMOS, 2017) – apresenta uma proposta pautada, sobretudo, na integração das TDICs ao ensino de línguas, em prol de uma formação crítica que suplanta dimensões estruturais. Nesse sentido, ao falarmos de multiletramentos, estamos falando também de letramento digital, entendido como a capacidade de “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SERIM, 2002 *apud* SOUZA, 2007, p. 57).

¹⁰ Mas não só: Estudos de orientação mais pautada em teorias e análises linguísticas também têm oferecido contributos importantes para a área de aprendizagem de L2 (FREITAS Jr; SOARES; NASCIMENTO, 2020;

¹¹).

É relevante pontuarmos que, nessa abordagem, “a entextualização¹² da concepção de que a linguagem verbal não é suficiente para compreender, transitar entre e transformar significados construídos na contemporaneidade” (SZUNDY, 2017, p. 89), de maneira que se fazem necessárias implementações de outras possibilidades de linguagem, como, por exemplo, as verificadas em contextos digitais. Inclusive, se averiguarmos o que postula a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de línguas estrangeiras modernas, constatamos que muitas das habilidades expressas nesse documento valorizam práticas de multiletramentos/letramentos digitais, dentre elas destacamos aquelas recuperadas por Fuza e Miranda (2020):

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão [...] para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, **formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)** com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...]

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – [...] em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

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.

Quadro 2: Algumas habilidades da BNCC que envolvem as TDICs.
Fonte: Brasil (2018, p. 09 *apud* Fuza e Miranda, 2020. Grifos nossos).

Como tais habilidades são estipuladas para todos os segmentos e áreas de ensino da Educação Básica, é urgente pensá-las, ainda, particularmente para o ensino-aprendizagem de inglês, que já muito antes da BNCC vem sendo pensado à luz das TDICs em razão da agenda

¹² Este termo utilizado por Szundy (2017) diz respeito ao “[...] processo de tornar um discurso extraível, de fazer de um trecho de produção linguística uma unidade – um texto – que pode ser levada para fora de seu cenário interacional” (BAUMAN; BRIGGS, 1990, p. 73).

de pesquisas da LA (TAVARES, 2000; 2003; 2011; 2013), conforme dissemos no capítulo anterior. A maior parte desses estudos focaliza a formação de professores e os desafios diante da necessidade de promover, de modo eficiente, práticas de letramentos digitais em inglês como língua estrangeira, ao mesmo tempo que chamam atenção às possibilidades didáticas – um assunto que trataremos na primeira seção do próximo capítulo.

Antes, contudo, é preciso retomarmos a pergunta que intitula a presente seção: o que o ensino de línguas estrangeiras tem a ver com o mundo globalizado? De modo geral, como expusemos aqui, é notório que o ensino de inglês tem um compromisso fundamental com a formação crítica em língua estrangeira. Tal formação, entretanto, não se caracterizará como crítica se ocorrer de modo deslocado da realidade multimidiática em que a sociedade se insere, isto é, se ignorar a presença e os impactos da TDICs nos modos de ensinar/aprender línguas na atualidade.

3. REFLEXÕES SOBRE/PARA A PRÁTICA DOCENTE EM INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com base no que vimos debatendo até aqui a respeito de LA, TDICs, ensino de línguas estrangeiras modernas e mundo globalizado, apresentamos, neste capítulo, um compilado de reflexões e proposições para o ensino-aprendizagem de inglês à vista do contexto (pós)pandêmico, em que se fez/faz necessária a incorporação de mídias digitais às práticas pedagógicas de modo abrupto. Nossas considerações decorrem tanto de revisão bibliográfica, quanto de observações empíricas/exploratórias, e se estruturam em torno de dois questionamentos centrais: “que caminhos seguir frente a novos horizontes e velhos problemas?” (seção 3.1) e “é possível um ensino funcional¹³ de inglês mediado por TDICs no mundo (pós)pandêmico?” (seção 3.2).

Isso posto, nesta etapa, abordaremos a importância das TDICs para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de modo a analisarmos como a pandemia afetou o ensino

¹³ O termo “funcional” utilizado aqui não significa ancoragem na teoria funcionalista, apesar de este arcabouço nortear a concepção de linguagem e de abordagem expressa nos PCNs e na BNCC, conforme se depreende da leitura da figura 1, no capítulo 1. Trata-se tão somente de um sinônimo para “eficiente”, que optamos por utilizar por o considerarmos mais abrangente quando falamos de habilidades linguístico-discursivas pelas quais deve zelar o ensino de língua estrangeira moderna hoje.

de inglês e como as tecnologias podem ser utilizadas para melhorar a educação linguística, apesar dos desafios. Longe da pretensão utópica de oferecermos respostas e/ou fórmulas prontas, posto que não acreditamos teoricamente nisso, esperamos que a reflexão deste capítulo inspire novos(as/es) professores(as) de língua inglesa à promoção de práticas de letramentos digitais frente a contextos de múltiplas crises.

3.1 Novos horizontes, velhos problemas: que caminho seguir?

O tratamento do ensino de língua inglesa na literatura em LA tem evidenciado, já há algum tempo, dilemas em torno das práticas pedagógicas empreendidas ao longo dos anos, como destacam Oliveira (2000), Uphoff (2008) e Souza (2011). De maneira ampla, temáticas como filosofias de ensino, formação de professores, cenários sociopolíticos e outros assuntos caros ao currículo de uma educação linguística crítica constituem as discussões imprescindíveis para se pensar o papel social do ensino-aprendizagem dessa língua estrangeira moderna.

No contexto dessas discussões, colocam-se questões que se equilibram entre interpretações de “velhos problemas” metodológicos sobre abordagens didáticas de LE e proposições mais coerentes às demandas emergentes dos “novos horizontes”, isto é, da vida social dinâmica, como verificamos em Stevens e Cunha (2003). Além disso, é importante destacar que esses debates, que salientam a pluralidade de frentes de análises para questões de ensino-aprendizagem, compreendem a historiografia da didática do ensino de línguas no Brasil, um campo também profícuo em LA (BATISTA; BASTOS, 2019).

Nessa historiografia, é perceptível que o ensino de inglês é um campo que vem apresentando desafios consideráveis nos últimos anos, tanto em países onde a língua estrangeira ainda é pouco difundida, quanto em países mais globalizados (FOGAÇA; JORDÃO, 2007). Muitos problemas têm sido identificados e apontados, envolvendo diversos aspectos, como: i) o currículo de ensino, ii) a formação de professores, iii) a falta de recursos e iv) a escassez de políticas públicas voltadas para fomentar o aprendizado da língua estrangeira por meio dos recursos que o mundo atual oferece. Por isso, nesta seção, visamos explorar alguns desses problemas, em especial aqueles relacionados à formação docente e às tecnologias.

De acordo com Dias (2012), um dos principais desafios enfrentados por professores de inglês como língua estrangeira é a falta de formação adequada para o ensino dessa língua, principalmente, no tocante ao manejo das TDICs. Como aponta a autora, em muitos casos, esses profissionais não recebem uma formação em língua inglesa direcionada, o que pode refletir em dificuldades na condução das aulas e na implementação de metodologias mais inovadoras e eficientes na promoção dos multiletramentos, apesar de o ensino de inglês ser imprescindível em uma sociedade cada vez mais globalizada e conectada (DIAS; ARAGÃO, 2014).

Nesse cenário, a falta de professores qualificados em diferentes frentes que o mundo atual demanda para o ensino de línguas estrangeiras destaca-se como um dos maiores empecilhos para o ensino produtivo¹⁴ de inglês. Silva (2000) aponta ainda que muitos educadores, por exemplo, não dispõem de conhecimentos basilares, como a fluência e a proficiência comunicativa, o que demonstra a precariedade do ensino. Apesar de a formação continuada ser uma opção nestes casos, sabemos que a falta de incentivos em diferentes áreas que perpassam a docência dificulta o aprimoramento de profissionais da área, um entrave típico da sociedade neoliberal (SOARES; LOMBARDI, 2018).

Além desse desafio, os estudos vêm demonstrando outros que se colocam mais alinhados aos objetivos desta monografia: a falta de recursos tecnológicos adequados e a falta de formação para o uso destes recursos em sala de aula. Embora as tecnologias tenham trazido muitos avanços para o setor educacional, inúmeras instituições ainda não estão preparadas para implementar recursos modernos e tecnológicos-digitais em suas aulas, sobretudo no âmbito da educação pública (PINHEIRO, 2022). Desse modo, de acordo com Menezes (2019;2021) a falta de equipamentos e de habilidades específicas na área tecnológica, bem como a falta de letramento digital dos próprios docentes de língua inglesa, torna difícil e às vezes inviável a adaptação de suas aulas ao ensino por meio de TDICs e atualização de seus métodos de ensino, quase sempre pautados em abordagens mais tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos pelo professor. .

¹⁴ Por “produtivo” entendemos um ensino capaz de propiciar o desenvolvimento de habilidades comunicativas na perspectiva dos multiletramentos críticos. Neste texto, então, a palavra não pode ser confundida com o viés neoliberal que por vezes apresenta.

É importante, ainda, situarmos as abrangências desse debate. Em uma análise mais ampla, percebemos que a falta de políticas linguísticas para apoiar escolas e professores em relação ao uso de tecnologia em sala de aula prejudica o avanço do ensino de inglês pautado nas premissas dos multiletramentos, ainda que hoje a BNCC os defenda, como vimos no capítulo anterior. Assim, além da falta de investimentos em equipamentos, infraestrutura e programas de treinamento para professores que reduz a qualidade do ensino e impede o avanço no uso de recursos tecnológicos para melhorar a qualidade da educação linguística, notamos que a carência de políticas nacionais de ensino de línguas mediados por TDICs desde o início do percurso formativo de professores, por meio de ações que (re)pensem os currículos dos cursos de formação universitária, também se mostra um fator agravante¹⁵.

Antes mesmo da pandemia, essas inquietações quanto às TDICs e o ensino de línguas já se faziam presentes nas discussões em LA, as quais, em sua maioria, buscavam refletir sobre a premência de o ensino de inglês passar por transformações capazes de oferecer a capacitação e as tecnologias necessárias para uma aprendizagem mais efetiva e de qualidade, preparando os alunos para um ambiente global cada vez digital. Justamente por isso, nos últimos anos, tem-se observado um aumento significativo no uso de tecnologia no ensino de inglês, e a pandemia apresentou novos desafios para alunos e professores na implementação dessas tecnologias (MENEZES, 2021).

Para o contexto deste estudo, cabe refletirmos sobre o modo como a pandemia de Covid-19 agregou ainda mais problemáticas para o ensino de inglês, as quais foram, em larga proporção, notadas por professores/as, pesquisadores/as e aprendizes. Em uma rápida pesquisa realizada no *Google Scholar*¹⁶, por exemplo, observamos aproximadamente 37.000 resultados em aproximadamente 0,03 segundos para o tema “ensino de inglês e pandemia de Covid-19”¹⁷.

Sem dúvidas, a pandemia de coronavírus, que começou em 2019 e rapidamente se espalhou pelo mundo, transformou o ensino de inglês e a escola em geral. Como medida de

¹⁵ Podemos, inclusive, estender essa crítica ao ensino de língua materna.

¹⁶ “Google Scholar is a freely accessible web search engine that indexes the full text or metadata of scholarly literature across an array of publishing formats and disciplines. Released in beta in November 2004, the Google Scholar index includes peer-reviewed online academic journals and books, conference papers, theses and dissertations, preprints, abstracts, technical reports, and other scholarly literature, including court opinions and patents”. Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Google_Scholar.

¹⁷ Pesquisa realizada em março de 2023. É possível que este número aumente *a posteriori*.

prevenção, as instituições de ensino foram fechadas e as aulas adaptadas para o formato remoto emergencial¹⁸, no qual práticas *on-line* se fizeram necessárias de uma maneira que as retirou do local da complementaridade e as colocou no local da imprescindibilidade para se fazer educação (MENEZES, 2021). Isso apresentou um desafio para muitos professores, que tiveram de se adaptar abruptamente a novas formas de ensinar, na medida em que se equilibravam com seus desafios formativos prévios, como vimos abordando nesta seção. Em reflexão sobre esses impactos, Rosário e Turbin (2021, p. 36) afirmam que:

Com a pandemia, voltou à tona um discurso de que em breve não haverá mais aulas presenciais, elas serão substituídas pelo ensino mediado pelas tecnologias digitais. Essa afirmação é problemática, apesar de que, realmente, há um novo significado para o uso das ferramentas digitais no ensino de línguas, uma vez que elas contribuem nesse contexto vigente, oferecendo novas possibilidades [...].

A partir dessa consideração de Rosário e Turbin (2021), observamos que, neste contexto (pós)pandêmico, mais do que representarem desafios, as tecnologias podem ser um aliado importante no processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira, principalmente se forem utilizadas de maneira satisfatória por meio da exploração de aplicativos de interação social, plataformas *on-line*, jogos, *softwares* educacionais, etc (Cf. TUMOLO, 2014; TAVARES, 2013). Assim, essas tecnologias podem tornar o ensino de inglês mais interessante e estimulante, seja em contexto típico, seja no atípico, ratificando a necessidade que Leffa (2001, p. 12,) já enxergava muito antes da Covid-19, ao mencionar que:

Estamos numa época em que podemos, com certa facilidade, fundir proximidade com distância; eu posso estar aqui e em vários outros lugares ao mesmo tempo, não só me replicando para ser visto e ouvido, de modo passivo, mas também para ver e ouvir, de modo ativo, interagindo com as pessoas – não só de maneira síncrona mas também assíncrona, permitindo que a interação ocorra em diferentes lugares e horários. Essa fusão do presencial com o distante possibilitou algo que se convencionou chamar de Educação a distância e que é vista por alguns como uma substituição do ensino presencial. **Acho que o ensino não deve ser apenas presencial nem apenas a distância, mas dos dois modos.**

¹⁸ “(...) uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos e que retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar.” (HODGES et al, 2020, p. 06).

Além dos desafios que o ensino remoto trouxe à educação de modo geral, conforme apontado por Nascimento e Araújo (2020) e Pinheiro (2022), a maior parte dos trabalhos sobre ensino de línguas estrangeiras modernas na pandemia enfatiza que as tecnologias podem ajudar a trazer mais interatividade para as aulas de inglês, permitindo que os alunos interajam entre si e com o professor mesmo à distância. Outro ponto bastante abordado como benefício é a personalização do ensino de inglês e o modo como isso permite que cada aluno tenha acesso a materiais personalizados de acordo com sua necessidade e ritmo de aprendizagem (ERLO, 2021; NETO; PASQUALLI, 2022). Por isso, no contexto da pandemia, o ensino de inglês por intermédio de tecnologias digitais se tornou ainda mais relevante, como assinala Menezes (2021).

Como notamos, o ensino de inglês é uma área que tem passado por constantes transformações ao longo dos anos. Desde o “ontem”, quando as aulas eram baseadas em gramática e tradução¹⁹, até o “hoje”, em que as habilidades comunicativas e as práticas digitais de linguagem são valorizadas, professores/as e pesquisadores/as têm buscado novos caminhos para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Com a chegada da pandemia de Covid-19, muitos desafios se apresentaram para professores/as de inglês. A necessidade de adaptação ao ensino remoto emergencial, a falta de contato social presencial, o excesso de exposição às telas e a falta de democratização ao acesso às TDICs foram alguns dos obstáculos enfrentados (cf. PALUDO, 2020). Contudo, paradoxalmente, a tecnologia também se mostrou uma aliada nessa nova realidade, pois tornaram-se ferramentas essenciais ao ensino de inglês por intermédio de plataformas de videoconferência, aplicativos de aprendizagem, jogos educacionais e outros recursos digitais que ajuda(ra)m professores a manter o contato com os alunos e a buscar promover uma aprendizagem significativa (CLESAR; GIRAFFA, 2022).

No entanto, mesmo com tantas ferramentas à disposição, alguns velhos problemas ainda persistem no ensino de inglês como LE, conforme situamos brevemente nesta seção. Para enfrentar esses desafios, acreditamos que a reflexão seja o ponto de partida essencial para ensejar debates acerca da práxis docente no mundo (pós)pandêmico vislumbrando caminhos

¹⁹ Não que isto não ocorra mais hoje, como dissemos.

condizentes tanto com a nova-velha realidade, quanto com os pressupostos para um ensino funcional de inglês, sobre o qual discorreremos na próxima seção.

3.2 É possível um ensino funcional de inglês mediado por TDICs no mundo (pós)pandêmico?

Nesta última seção deste trabalho, complementamos as discussões que vêm sendo construídas ao longo de seu percurso, alinhando-nos, mais diretamente, aos debates levantados a partir das provocações presentes na seção anterior. Buscamos, assim, fazer uma retomada e compilar algumas reflexões, baseadas na ampla revisão de literatura de que partimos, que possam ser úteis a professores/as de língua inglesa neste cenário ainda incerto e completamente mudado ao qual estamos chamando de “(pós)pandemia”. Partimos, principalmente, da premissa de que:

Os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior. Crianças e jovens estão cada vez mais conectados às tecnologias digitais, configurando-se como uma geração que estabelece novas relações com o conhecimento e que, portanto, requer que transformações aconteçam nas escolas (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 67).

Como debatemos, o crescente processo de globalização tem impactado diversas áreas da sociedade, inclusive a educação. Nesse cenário, acentua-se a necessidade de capacitação para lidar com as TDICs em suas mais variadas formas, a qual tem tornado o letramento digital um componente indispensável na formação de qualquer indivíduo, em diferentes níveis de ensino (RABELLO; TAVARES, 2018).

Além disso, as habilidades de ler, escrever, interpretar e produzir textos e suas concepções teóricas têm sido cada vez mais ressignificadas, considerando as práticas digitais de linguagem, que foram/são ainda mais requisitadas em tempos de (pós)pandemia. Por isso, na perspectiva dos multiletramentos, entendemos e defendemos aqui a ideia de que o letramento digital em língua inglesa não se limita à capacidade de compreender textos em *sites* e redes sociais, mas se expande à habilidade de utilizar essa língua estrangeira moderna em contextos digitais, compreendendo suas especificidades e suas múltiplas formas de materializar a comunicação.

A noção de “uso” com a qual lidamos, que aparece implícita no termo “funcional” integrante do título desta etapa da monografia, refere-se ao manejo da LE de forma proveitosa diante dos objetivos comunicativos. Trata-se, mais especificamente, da habilidade de enxergar e situar informações linguísticas estruturais em eventos cotidianos de forma mais ou menos espontânea, a depender do grau de proficiência, isto é, de “[um] uso coerente e adequado (...) para o desempenho de ações no universo biossocial em diferentes contextos mediados por linguagem” (NASCIMENTO, 2021, p. 31).

À vista disso, podemos entender uma relação forte entre “ensino-aprendizagem de inglês”, “letramento digital”, “TDICs” e “globalização”, conforme explicitamos no diagrama a seguir:

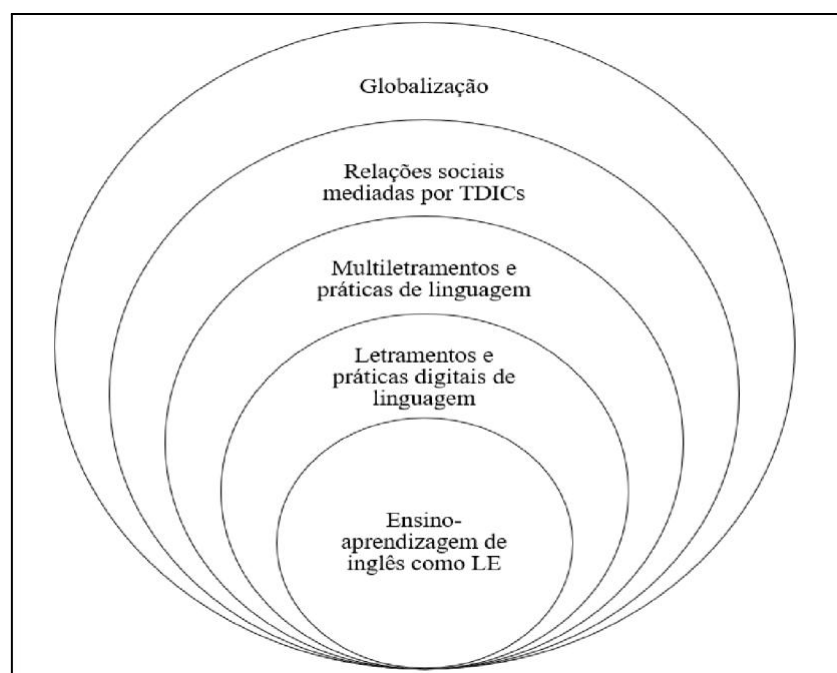


Figura 2: Aspectos do ensino-aprendizagem de inglês como LE
Fonte: A autora.

Por meio da leitura da realidade, entendemos que a proficiência em inglês é cada vez mais essencial para se comunicar em uma sociedade globalizada, sendo as TDICs potencializadoras dessa necessidade (TAVARES, 2011). A realidade demonstra, inclusive, que o acesso à informação, a ampliação do universo cultural e o diálogo internacional perpassam cada vez mais o uso de tecnologia, da *internet* e o domínio do inglês como LE em um grau de

proficiência satisfatório. Assim, por que não aprender, praticar ou mesmo ensinar o inglês por meio de plataformas digitais, posto que isso parece uma demanda cada vez mais urgente?

Essa questão pode ser facilmente abordada em vista da ideia de que o ensino de inglês na era digital/globalizada deve ser uma prioridade na formação docente, como vêm defendendo pesquisas no âmbito da LA (ANDRADE, 2017; MENEZES, 2019; 2021). Nesse contexto, as tecnologias digitais devem ser vistas como uma ferramenta para melhorar a qualidade da educação (LEFFA, 2001; CLESAR; GIRAFFA, 2022), a despeito dos desafios intensificados pela pandemia de Covid-19 – afinal, com ou sem esta tragédia sanitária, a globalização se mostra uma tendência cada vez mais progressiva, de acordo com Bauman (1999).

Dessa maneira, é imprescindível que professores/as de língua inglesa também tenham desenvolvida sua habilidade de letramento digital, de modo a propiciar tal experiência aos seus alunos (MARZARI; LEFFA, 2013). Somente assim, esses profissionais se tornarão mais aptos e capacitados para ensinar a língua inglesa nos diversos contextos digitais e por meio da ampla gama de TDICs, visando contribuir para a formação de indivíduos críticos, responsáveis e conectados no mundo globalizado em que vivemos, características indispensáveis dos multiletramentos hoje (ROJO, 2012).

Observamos, sob esse ponto de vista, que o letramento digital em língua inglesa é um requisito essencial para que os aprendizes possam exercer suas cidadanias nas mais diversas áreas da vida social, sendo essencial que as escolas e as universidades estejam atentas a essa questão e incluam em seus programas uma formação sólida e abrangente envolvendo as TDICs, de modo a preparar, por um lado, professores/as habituados com o contexto globalizado/digital e, por outro, alunos letrados para os desafios do mundo moderno.

Por essa razão, não podemos perder de vista que o ensino de inglês se caracteriza como uma prática essencial para se comunicar e atuar no mundo globalizado (ROCHA, 2008). Notadamente, essa concepção perpassa o avanço crescente das TDICs, que possibilitam a exploração de novos métodos de ensino-aprendizagem, fazendo uso de diferentes recursos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à língua inglesa e ao seus componentes socioculturais plurais, como defendem Assis-Peterson e Cox (2007).

Como abordamos na seção anterior, a pandemia de Covid-19 evidenciou a necessidade de adaptação e inovação no ensino de inglês, visto que muitos alunos precisaram migrar para o ensino remoto emergencial. Desse modo, de acordo com Denardi, Marcos e Stankoski (2022, p. 121):

(...) podemos afirmar que a pandemia gerou grande impacto nas aulas de língua inglesa. De forma geral, constatamos o aumento e a diferenciação de recursos técnicos e tecnológicos digitais utilizados nas aulas, bem como a mudança de função de alguns recursos. Por exemplo, recursos que antes eram usados para tornar as aulas mais atraentes; na pandemia, passaram a ser usados para a apresentação de conteúdos, dar explicações e feedbacks e até mesmo para realizar avaliações. Dessa forma, o ensino remoto emergencial teve como principal característica a mediação pela tecnologia que, por sua vez, se deu pelo “uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares” (MORAIS et al., 2020, p. 5).

Diante desse cenário, surge o questionamento que intitula esta seção: é, de fato, possível um ensino funcional de inglês mediado por TDICs no mundo (pós)pandêmico? Nossa argumentação e defesa acenam a respostas positivas para essa pergunta, tendo em vista que os recursos oferecidos pelas TDICs permitem que o ensino de inglês seja mais dinâmico, ativo e engajado, com o potencial de entregar aos alunos uma experiência de aprendizagem mais completa e significativa, conforme indicam Franco e Tavares (2021) e Rabello e Tavares (2018).

No quadro a seguir, adaptado de Denardi, Marcos e Stankoski (2022, p. 121), são exemplificados alguns recursos comumente utilizados por professores/as de língua inglesa ao longo da pandemia de Covid-19:

Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês após o início da pandemia de Covid-19	
Plataformas para aulas on-line	Zoom, Bongo, Skype, Google Hangouts, Microsoft Teams

Recursos para a apresentação e explicação do conteúdo	Power Point, vídeos, áudios, arquivos em Word, Separação dos alunos em grupos dentro da plataforma, livro digital, livro didático on-line, lousa digital, vídeo-aulas transmitidas pela TV ou internet, textos, imagens, aplicativo Escola Paraná
Recursos para o repasse de atividades	Google Classroom, material digital, Plataforma SAS, aplicativo Aula-Paraná, Microsoft Power BI, entrega de materiais impressos, Google drive, WhatsApp.
Aplicativos para comunicação entre alunos e professores	WhatsApp, Google Classroom.
Formas de feedback	Google Classroom, Hotmail, WhatsApp.
Sites e plataformas para avaliações	Google Forms, Google Classroom, Sponte, Plataforma da escola, aplicativo da aula on-line projetando imagem da prova, Plataforma SAS, Microsoft Power BI, Positivo On, WhatsApp, Kahoot, Lyrics
	Training.
Ferramentas para edição de vídeos	ScreenCastify, YouCute, Editor de Vídeo do Windows.

Quadro 3: Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês após o início da pandemia da Covid-19
Fonte: Adaptado Denardi, Marcos e Stankoski (2022, p. 121)

Por meio desse conjunto de recursos tecnológicos e digitais, notamos que todos esses instrumentos, que entre 2020 e 2021, foram os principais responsáveis por promoverem a educação devido às circunstâncias, constituem um aparato técnico-didático-metodológico que não deve ser deixado à parte das experiências pedagógicas construídas no (pós)pandemia, uma vez que isso significaria, em alguma medida, uma recusa à continuidade do processo de instrumentalização desses recursos que ocorreu forçosamente na pandemia (DENARDI; MARCOS; STANKOSKI, 2022). Além disso, um aspecto positivo da continuidade do uso

desses recursos no ensino de inglês é a oportunidade de explorar práticas de multiletramentos por meio da agregação de diferentes linguagens e mídias para a produção, interpretação e comunicação de informações em LE, haja vista que esses meios atuam não somente no componente pedagógico, como também no relacional.

Como o quadro demonstra, o ensino de inglês mediado por TDICs possibilita o uso de vídeos, áudios, imagens, textos e outras formas de linguagem para construir significados e relações, promovendo, assim, a compreensão e aprendizagem da LE de forma mais completa, criativa e dinâmica. Tal observação assevera o posicionamento expresso por Botelho e Leffa (2009), para quem:

Vivemos num mundo dinâmico e multimidiático, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro-negro; é um mundo em movimento, visual e sonoro, todo ele perpassado pela língua que falamos e que ensinamos. Ignorar esse mundo é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos (BOTELHO; LEFFA, 2009, p. 21).

Para que emergjam práticas de linguagem em LE pautadas nessas concepções que vimos defendemos até aqui, é importante que professores/as de inglês estejam capacitados e recebam formação para utilizar essas tecnologias de forma adequada, a fim de potencializar as habilidades dos alunos e garantir um processo funcional de ensino-aprendizagem.

Focalizamos nossa atenção ao(à) docente de língua inglesa, uma vez que:

As novas tecnologias não substituem o professor, mas **ampliam seu papel**, tornando-o **mais importante**. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas **o professor precisa ser mais do que isso**. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação (LEFFA, 1999, p. 21. Grifos nossos).

Em razão disso, salientamos a importância de que os professores cultivem uma visão holística do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, “a fim de tomar as providências necessárias para a agir sobre problema[s] em sua prática docente” (FERNANDES NETO, 2020, p. 121.). Nessa visão, é possível:

- (i) investir em metodologias ativas que estimulem a criatividade e autonomia dos estudantes;

- (ii) personalizar o ensino-aprendizagem a partir de demandas mais pontuais;
- (iii) identificar, por meio de recursos diversos, as dificuldades de cada aluno e oferecer-lhes atividades específicas para solucioná-las;
- (iv) motivar os aprendizes ao estudo da língua inglesa por meio de conexões com seu universo digital de interação.

À luz desses parâmetros, podemos entender que o ensino de inglês mediado por TDICs é possível e desejável no mundo (pós)pandêmico, desde que esteja pautado em práticas pedagógicas inovadoras e funcionais, que considerem as necessidades e possibilidades dos alunos, bem como as potencialidades e os entraves dos recursos digitais mais ou menos cabíveis para determinados objetivos (ALVES, 2020). Assim, defendemos que o processo de ensino-aprendizagem de inglês será mais efetivo e permitirá que os alunos desenvolvam habilidades e competências essenciais para a comunicação em um mundo cada vez mais globalizado.

De fato, a pandemia de Covid-19 – “talvez o maior entrave que a Educação venha a enfrentar neste século” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2020, p. 8) – provocou inúmeros desafios para o ensino de inglês, principalmente pelo fato de os professores, desde o fechamento das escolas até o ensino remoto, terem de se adaptar rapidamente a novas formas de ensino. Hoje, no contexto (pós)pandêmico, para garantir que os alunos recebam um ensino funcional mediado pelas TDICs, entendemos que seja necessário adotar novas práticas e criar oportunidades para que eles estejam mais envolvidos e em contato com a língua inglesa, sem prescindir de todo o esforço empreendido na pandemia para a adaptação e uso de recursos digitais.

Evidentemente, também deve se ter a consciência de que o contexto pós-pandêmico não será um cenário idêntico ao de antes, como assinala Silva (2020). Portanto, é fundamental que os professores de inglês mantenham incorporado o uso das TDICs em suas práticas de ensino, de modo que os alunos se habituem a essas novas formas de aprender uma nova língua, a fim de que a qualidade da educação linguística seja aprimorada e tomada constantemente como objeto de reflexão.

As TDICs permitem que os aprendizes acessem materiais didáticos e recursos interativos de forma mais rápida, fácil e dinâmica, na medida em que oferecem uma ampla variedade de aplicativos e ferramentas que tornam o processo de aprendizagem mais lúdico,

como visualizamos no quadro 03. Além disso, como observam diversas pesquisas, tais ferramentas são especialmente úteis para alunos que apresentam dificuldades em aprender através de métodos tradicionais e beneficiam aqueles com diferentes estilos de aprendizagem.

As estratégias pedagógicas possibilitam uma aprendizagem mais personalizada, permitindo, muitas vezes, que os aprendizes tenham maior autonomia para definir o ritmo de suas aulas e os tópicos que desejam aprofundar (TANZI NETO; SCHNEIDER; BACICH, 2017). Por isso, por meio do uso de plataformas de ensino on-line e *softwares* de inteligência artificial, por exemplo, é recomendável que professores/as de língua inglesa adaptem os conteúdos e atividades às necessidades individuais de seu público-alvo e acompanhem de maneira mais eficiente o desempenho, fornecendo feedbacks mais precisos e diretivos – o que instiga outros temas de pesquisa, como a própria questão da avaliação do processo de ensino-aprendizagem de línguas por meio de TDICs.

Outro ponto a ser ressaltado é a questão da interatividade, debatido em Franco e Tavares (2021). Há muito receio, entre professores, de que as TDICs não sejam tão eficientes quanto aparentam no componente interativo. Entretanto, as estratégias digitais também permitem, por exemplo, trabalhos cooperativos em grupo, mesmo quando os aprendizes estão fisicamente distantes, como demonstra o estudo de Tavares, Cardoso e Silva (2013) acerca dos fóruns de discussão on-line em ambientes virtuais de aprendizagem. Assim, como evidenciou a pandemia, observamos que plataformas de videoconferência e colaboração virtual permitem que os alunos se comuniquem e trabalhem conjuntamente em projetos, o que expande as possibilidades de interação e colaboração entre pares, tal qual ocorre cotidianamente em outros domínios da experiência com o uso das TDICs (Cf. RABELLO; TAVARES, 2018).

Com base nestas reflexões, podemos nos perguntar: o que ficou da pandemia de Covid-19 no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, a despeito das desigualdades e dos desafios apresentados tanto por professores, quanto por alunos neste processo de adaptação e familiarização a compulsória com as TDICs? A respeito disso, recorreremos à consideração de que:

Se as TDIC “[...] já explodiram há muito o espaço físico da aprendizagem cercado de paredes e muros, modificaram os textos, as formas de acessar, de produzir e de compartilhar informação” (COSCARRELLI, 2020, p. 256), o desafio imposto, agora, para a escola é saber aproveitar todo o potencial das

TDIC para a promoção de uma proposta mais significativa para o processo ensino-aprendizagem (CANI et al, 2020, p. 32).

A partir disso, concluímos que é possível um ensino-aprendizagem funcional mediado por TDICs neste universo (pós)pandêmico, posto que as estratégias didáticas digitais tornaram-se essenciais para o ensino de inglês como língua estrangeira no mundo atual. Como debatemos, elas oferecem uma ampla gama de recursos, interatividade, personalização e colaboração, tornando a aprendizagem mais envolvente e eficiente em vista das demandas político-pedagógicas, teóricas e práticas que se fazem expoentes no presente contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, não buscamos apresentar respostas prontas às questões que se colocam em torno do ensino de inglês como língua estrangeira em um mundo (pós)pandêmico e globalizado, em que as TDICs se fazem cada vez mais presentes nas relações sociais. Ao contrário, tivemos como principal norte o desejo de promover reflexões capazes de aguçar ainda mais os questionamentos a respeito do *como* promover uma educação linguística em LE valendo-se do aparato das mídias digitais, haja vista a necessidade que se colocou de modo mais abrupto a partir 2020, com o advento da pandemia de Covid-19, que impactou e ainda impacta a educação de modo geral.

Para construirmos uma boa rota reflexiva, nossas ponderações se estruturaram em três partes complementares, nas quais procedemos às discussões sobre: (a) LA e ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva crítica (Capítulo 1); (b) globalização e TDICs (Capítulo 2); e (c) os desdobramentos de tais discussões sobre o ensino de inglês no (pós)pandemia (Capítulo 3). Como opção metodológica, optamos pela composição de uma monografia baseada no equilíbrio entre revisão de literatura científica e formulação de críticas centradas no compromisso de estabelecer pontes necessárias entre teoria e prática no ensino de inglês como LE.

Após o percurso percorrido, podemos analisar que as TDICs tanto oferecem benefícios às práticas de ensino de inglês no que se refere à necessidade de promover ambientes pedagógicos de multiletramentos, quanto ainda representam certo desafio não apenas para

professores, como também para aprendizes. De acordo com nossos resultados a partir da pesquisa bibliográfica, esses entraves perpassam aspectos da formação docente, das injustiças sociais atreladas ao capitalismo e das problemáticas gerais que acompanham a educação linguística – fatores que foram acentuados ainda mais pela pandemia.

Assumimos, portanto, que refletir sobre tais questões endossam o compromisso social da LA como uma área intrinsecamente problematizadora da realidade, a qual, em se tratando da dimensão pedagógica do inglês, “(...) revela sua preocupação com questões sociais, não somente de ensino/aprendizagem, mas sobretudo com as pessoas que estão fazendo parte desse processo, ao verificar como operam em lugares de poder e conflito e o que pode ser feito para lhes propiciar melhores condições” (ANJOS, 2017, p. 137). Em vista disso, estimamos que este estudo contribua com o *know-how* acerca da relação premente entre Tecnologias Digitais e ensino de inglês neste contexto em que a própria realidade (pós)pandêmica se encarregou de analisar a necessidade do manejo e da integração do aparato midiático-tecnológico aos objetivos de ensino.

Em suma, destacamos que o conjunto de reflexões tecidas pelas páginas desta monografia pode se converter, em outros contextos, em estudos mais direcionados à investigação da *práxis* docente em língua inglesa por meio de TDICs, visando a posturas interventivas nos desafios que se colocam nesta seara. Anelamos, por fim, nosso compromisso com a continuidade da pesquisa a partir dos objetivos que nortearam este texto, considerando a importância de se agir *com* o objeto e não apenas *sobre* ele no quadro epistêmico e político da LA, como afirmam Magalhães e Silva (2016).

REFERÊNCIAS

ALVES, Luedna Januário. *O uso das tecnologias digitais para o ensino de língua inglesa em tempos de pandemia*. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas - Inglês e Espanhol. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), 2020.

AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A ressignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 15, p. 98-121, 2020.

ANDRADE, Bruno César Nunes de. *Comunidades virtuais na prática e na formação continuada de professores de inglês – um estudo de caso sobre a comunidade BREL*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2017.

ANJOS, Flávio Almeida dos. A linguística aplicada, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e o compromisso social. *Tabuleiro de Letras*, v. 11, n. 2, p. 110-126, 2017.

ANJOS-SANTOS, Lucas Moreira dos; GAMERO, Raquel; GIMENEZ, Telma Nunes. Letramentos digitais, interdisciplinaridade e aprendizagem de língua inglesa por alunos do Ensino Médio. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, p. 79-102, 2014.

ARAGÃO, Rodrigo; LEMOS, Laís. WhatsApp e multiletramentos na aprendizagem de inglês no Ensino Médio. *Polifonia*, v. 24, n. 35/1, p. 73-94, 2017.

ARAÚJO, Danielle Reis; NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Literature, language and teaching: teachers and readers formation in an applied perspective. *Revista da ABRALIN*, v. 19, p. 1-6, 2020.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópico*, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre. Penso. 2015.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, p. 63-81, 2005.

BALBONI, P. E. *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*. Padova: Liviana, 1991.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira; BASTOS, Neusa Barbosa. Para uma história da didática do ensino de línguas pela perspectiva de Historiografia Linguística. *Linguarum Arena*, v. 10, p. 57-72, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poetics and performance as critical perspectives on language and social life. *Annual Review of Anthropology*, California, n.19, p. 59-88, 1990.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.
- BIONDO, Fabiana Poças. "Liberte-se dos rótulos": questões de gênero e sexualidade em práticas de letramento em comunidades ativistas do Facebook. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, p. 209-236, 2015.
- BIONDO, Fabiana Poças; SIGNORINI, Inês. (Re)definições e (des)construções identitárias em comunidades ativistas do Facebook: contribuições das epistemologias pós-feminista e queer. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, p. 169-197, 2015.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOTELHO, G.; LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 113-123.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRITO, José Augusto Pereira. Cibercidadania: a virtualização na comunicação pública contemporânea. *Organicom*, v. 3, n. 4, p. 106-123, 2006.
- BULLA, Gabriela da Silva; LEMOS, Fernanda Cardoso de; SCHLATTER, Margarete. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de linguística aplicada*. Brasília, DF. Vol. 11, n. 1 (jan./jun. 2012), f. 103-135, 2012.
- CANI, Josiane Brunetti; SANDRINI, Elizabete Gerlânia Caron; SOARES, Gilvan Mateus; SCALZER, Kamila. Educação e covid-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem “prioritariamente” pelas TDIC. *Revista Ifes Ciência*, v. 6, n. 1, p. 23-39, 2020.
- CANDAU, Vera. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.
- CALVET, Louis Jean. *As políticas linguísticas*. Trad. de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, p. 385-417, 1999.

CÓ, Elisa Prado; AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. *Revista docência e cibercultura*, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana. Posfácio. In: MATTE, Ana Cristina Fricke; ANDRADE, Francine Souza (Orgs.). *Universidade, EAD, Software Livre: o fenômeno UEADSL*. Coleção Texto Livre Pensando o Mundo, Tomo IV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020, p. 255-256.

COSTA, Giselda dos Santos. *Mobile learning: explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

CLESAR, Caroline Tavares de Souza; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. A formação de professores a partir das vivências do ensino remoto: desafios, expectativas e possibilidades. *Revista Insignare Scientia*, v. 5, n. 5, p. 143-163, 2022.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; MARCOS, Raquel Amoroginski; STANKOSKI, Camila Ribas. Impactos da pandemia covid-19 nas aulas de inglês. *Ilha do Desterro*, v. 74, p. 113-143, 2022.

DIAS, Reinildes. WebQuests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 861-882, 2012.

DIAS, Iky Anne; ARAGÃO, Rodrigo. Multiletramentos, Facebook e ensino de inglês na escola pública. *Calidoscópico*, v. 12, n. 3, p. 280-389, 2014.

ERLO, Daniela Lopes. *Ensino de inglês para crianças em fase de alfabetização durante uma pandemia: desafios para a adaptação e elaboração de materiais didáticos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FERNANDES NETO, João Queiroz. Descontinuidade na aplicação e progressão de conteúdos de inglês a partir de um estudo de caso. *Revista Linguagem*, v. 33, n. 1, p. 100-125, 2020.

FINARDI, Kyria Rebeca; PREBIANCA, Gicele Vergine; MOMM, Christiane Fabíola. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Cadernos do IL*, n. 46, p. 193-208, 2013.

FOGAÇA, Francisco Carlos; JORDÃO, Clarissa. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas & Letras*, v. 8, n. 14, p. 79-105, 2007.

FOPPA, Caroline Toni. O ensino reflexivo na era do pós-método: um estudo entre professores de línguas de cursos livres. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, p. 69-88, 2011.

FRANCO, Claudio de Paiva; TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Digital Technology in University Language Courses: Project Letras 2.0 at UFRJ. *Studies in english language teaching*, v. 9, p. 47-58, 2021.

FREITAS Jr., R. (Org.); SOARES, L. A. A. (Org.); NASCIMENTO, J. P. S. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – Volume I*. 1ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2020.

FREITAS Jr., R. (Org.); SOARES, L. A. A. (Org.); NASCIMENTO, J. P. S. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – Volume II*. 1ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2021.

FROTA, Maria Paula. Um balanço dos estudos da tradução no Brasil. *Cadernos de Tradução*, v. 1, n. 19, p. 135-169, 2007.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 25, 2020.

GEWEHR, Diógenes. *Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na escola e em ambientes não escolares*. Dissertação de Mestrado em Ensino. Programa de Pós-Graduação em Ensino. Centro Universitário UNIVATES, 2017.

GORENDER, Jacob. Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estudos avançados*, v. 11, p. 311-361, 1997.

HENRIQUES, Ana Carolina da Silva. *As técnicas didáticas para desenvolvimento de L2 em um material para crianças surdas: como abordam as construções linguísticas do português brasileiro?* Monografia – Licenciatura em Letras: Português-Latim. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 72p., 2022. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/18899>.

HODGES, Charles; TRUST, Torrey; MOORE, Stephanie; BOND, Aaron; LOCKEE, Barb. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. *Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia*, volume n.º 2, 2020.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In:

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 129-148, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. *Scripta*, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

LAGARES, Xoán Carlos. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de estudos da linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LEFFA, Vilson José. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEFFA, Vilson José. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas, APLIESP*, v. 4, n. 4, p. 13-24, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, v. 20, p. 239-277, 1999.

LIMBERGER, Têmis; SALDANHA, Jânia Maria Lopes. Cibercidadania no mundo globalizado: o desafio das novas tecnologias e a concretização dos direitos humanos nas democracias contemporâneas. *Anuario de derecho constitucional latinoamericano, año Xviii*, p. 215-230, 2012.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Editora 34, 2010.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; SILVA, Adriana Pucci Penteadó de Faria. Heterogeneidade na pesquisa em Linguística Aplicada: dialogismo como princípio de construção de conhecimento. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 32, p. 981-1010, 2016.

MAGALHÃES, Izabel. *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICHOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da. TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsforf (org.). *Política e Políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MARIANI, Bethania. *Colonização linguística: línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. São Paulo: Pontes, 2004.

MARZARI, Gabriela; LEFFA, Vilson. O letramento digital no processo de formação de professores de línguas. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 2, n. 2, 2013.

MONTE MÓR, Walkyria. *Linguagem e Leitura da Realidade: outros olhos e outras vozes*. Tese de Doutorado, São Paulo, FEUSP, 1999.

MORAIS, I. R. D.; GARCIA, T. C. M.; RÊGO, M. C. F. D.; ZAROS, L. G.; GOMES, A. V. *Ensino Remoto Emergencial: orientações básicas para elaboração do plano de aula [recurso eletrônico]*. Natal: SEDIS/UFRN, 2020

MENEZES, Vera. Tecnologia digital em época de pandemia. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. e312-e312, 2021.

MENEZES, Vera. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, 2019.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gêneros e sexualidade em sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da (Orgs.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; KRAMER, Sonia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*, v. 28, p. 1037-1057, 2007.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva. Gêneros textuais, ensino e formação de professores de português língua não materna: Contribuições do exame do Celpe-Bras. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, v. 25, p. 28-44, 2021.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; CASTANHEIRA, Dennis. Reflexões e possíveis caminhos para o ensino de português para surdos a partir da análise dos PCN de língua portuguesa e de línguas estrangeiras modernas. In: FREITAS Jr., R. (Orgs.); SOARES, L. A. A. (Orgs.); NASCIMENTO, J. P. S. (Org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. 1ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras – UFRJ, 2020, v. 1, p. 79-96.

NASCIMENTO, João Paulo da Silva; ARAÚJO, Danielle Reis. O direito social à educação superior brasileira na pandemia de Covid-19: uma leitura crítica dos editais de auxílio aos discentes da UFRJ. *Revista Administração Educacional (UFPE)*, v.11, n. 2, p. 05-19, 2020.

NETO, Paulo Lacerda; PASQUALLI, Roberta. Os desafios do ensino de língua inglesa em tempos de pandemia. *Humanidades & Inovação*, v. 9, n. 6, p. 346-356, 2022.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). *Revista Sínteses*, v. 5, 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PACHECO, Mirela Magnani; AMORIM, Simone Silveira. Percurso histórico do ensino de inglês no Brasil: a abordagem comunicativa e o livro didático do Yázigi. *Cadernos do CNLF*, p. 108-122, 2013.

PALUDO, Elias Festa. Os desafios da docência em tempos de pandemia. *Em Tese*, v. 17, n. 2, p. 44-53, 2020.

PORTELA, Keyla Christina Almeida. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. *Revista expectativa*, v. 5, n. 1, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Routledge, 2001.

PINHEIRO, Caroline Táfanos dos Santos. *Desigualdade educacional em tempos de pandemia: obstáculos enfrentados pela escola pública*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2022.

RABELLO, Cíntia Regina Lacerda; TAVARES, Kátia Cristina Amaral. Mergulhando em águas mais profundas: letramento digital e prática docente. *Hipertextos revista digital*, v. 18, p. 52-68, 2018.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. *Revista do SETA*, v. 2, 2008.

RODRIGUES, Cássio. A Abordagem Processual nos Estudos da Tradução: uma meta-análise qualitativa. *Cadernos de tradução*, v. 2, n. 10, p. 23-57, 2002.

ROJO, Roxane; KARLO-GOMES, Geam; SILVA, Ana Maria dos Santos Honorato da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 8, 2022.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANELLI, Sergio. O uso da tradução no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 200-200, 2009.

ROSÁRIO, Jéssica Mary Costa do; TURBIN, Ana Emilia Fajardo. A resignificação do ensino de línguas a partir do uso intensivo das TDIC em tempos de pandemia. *Devir Educação*, p. 29-52, 2021.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, 2007.

SCHEIFER, Camila Lawson. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: um processo de desreterritorialização-um movimento do terceiro espaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 13, p. 919-939, 2013.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v. 5, n. 1, 2010.

SILVA, Renato Caixeta da. Estudos recentes em Linguística Aplicada no Brasil a respeito de livros didáticos de língua estrangeira. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, p. 207-226, 2010.

SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição-uma saída para a educação pós-pandemia. *Educamazônia: Educação, Sociedade e Meio Ambiente*, v. 24, n. 1, jan-jun, p. 70-77, 2020.

SILVA, Danila Gomes Freire da; GONDIM, Liberalina Santos de Souza. Tecnologia e adolescência: influência nas relações interpessoais e na construção de identidade. In: *Congresso de Psicologia do Sertão do São Francisco (COPSISF)*, 2021.

SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A linguística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo, Parábola, 2004.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Estudo contrastivo entre a fluência oral em Português-LM inglês-LE de formandos em letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 35, 2000.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. A noção de exclusão digital diante das exigências de uma cibercidadania. *Políticas Públicas*, 2008.

SIQUEIRA, Oniye Nashara; SIMÃO FILHO, Adalberto. Cibercidadania e ciberdemocracia: as comunidades virtuais e a influência das massas pelas TICs. In: *Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania*, p. 246-266, 2019.

SOARES, Lia Abrantes Antunes; FREITAS Jr, Roberto de. O gênero unidade didática: descrição e explicação. In: FREITAS Jr, R. de.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. S. (Orgs.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: Reflexões Teóricas e Práticas (Volume II)* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

SOARES, Marcos de Oliveira; LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *O desafio da formação de professores sob a lógica da racionalidade neoliberal: a necessidade da formação política*. XV Coloquio Internacional de Geocrítica Las ciencias sociales y la edificación de una sociedad post-capitalista Barcelona, 7-12 de mayo de 2018.

SOUZA, Eliana Santos de. O ensino da língua inglesa no Brasil. *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v. 1, n. 1, p. 39-46, 2011.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. *Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora UnB, 2003.

SZUNDY, Paula. A Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação de professores/as de língua(gens). In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (orgs.). *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017.

TANZI NETO, Adolfo; SCHNEIDER, Fernanda; BACICH, Lilian. Tecnologia no Ensino de Língua Adicional: Personalização e Autonomia do aluno por meio de um modelo de Ensino Híbrido. *Revista CBTeCLE*, v. 1, n. 1, p. 614-631, 2017.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; CARDOSO, Ana Carolina Simões; SILVA, Nadja Naira Salgueiro. Atuação docente em fóruns de discussão on-line de um curso semipresencial de extensão universitária. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 16, n. 1, p. 85-110, 2013.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Usos da Internet no ensino-aprendizagem de leitura: sugestões de portos e rotas para o professor-navegador. In: TAVARES, K.; BECHER-COSTA, S.; FRANCO, C. P. (Org.). *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. 1ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, v. 1, p. 132-150.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. Novas tecnologias, novas linguagens – formando comunidades de aprendizagem online para o ensino de línguas. *Cadernos de Letras (UFRJ)*, v. 20, p. 129-136, 2003.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. O papel do professor – do contexto presencial para o ambiente online e vice-versa. *Revista Conecta*, v. 3, 2000.

TÍLIO, Rogério Casanovas. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 1, n. 4, p. 117-144, 2003.

TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, p. 295-315, 2009.

TÍLIO, Rogério. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. *Educação e Realidade*, v. 39, n. 03, p. 925-944, 2014.

TUMOLO, Celso. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Ilha do Desterro*, p. 203-238, 2014.

UPHOFF, Dörthe. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). *A língua inglesa na escola. Discurso e ensino*. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-15, 2008.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. *Cadernos do CNLF*, v. 16, n. 4, p. 51-60, 2012.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da informação*, v. 29, p. 71-77, 2000.